جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أثـــر تـــدريس النصـــوص القرائيـــة باســـتراتيجيتي التســـاؤل والتفكيـــر بصـــوتٍ عـــالٍ فـــي تحســـين مهـــارات القـــراءة التحليليـــة والكتابـــة لـــدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

The Effect of Teaching Reading Texts by Using Thinking Aloud Protocol and Inquiry Strategy in Improving Analytical Reading and Writing Skills Among the Students of the Fifth Grade.

إعداد

يسرى محمد مقبل الزيود

إشراف

أ.د. طه علي الدليمي

"قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية"

تاريخ المناقشة: عمان 2015/1/5

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

كلية الدراسات العليا

قسم المناهج والتدريس

أثـــر تـــدريس النصـــوص القرائيـــة باســـتراتيجيتي التســـاؤل والتفكيـــر بصـــوتٍ عـــالٍ فـــي تحســـين مهـــارات القـــراءة التحليليـــة والكتابـــة لـــدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

إعداد

يسرى محمد مقبل الزيود

إشراف

أ.د. طه علي الدليمي

"قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة دكتوراه في المناهج والتدريس في جامعة العلوم الإسلامية العالمية"

تاريخ المناقشة: عمان 2015/1/5

قرار لجنة المناقشة

"أثـر تـدريس النصـوص القرائيـة باسـتراتيجيتي التسـاؤل والتفكيـر بصـوتٍ عـالٍ فـي تحسـين مهـارات القـراءة التحليليـة والكتابـة لـدى طالبـات الصف الخامس الأساسي".

The effect of teaching reading texts by using thinking aloud protocol and inquiry strategy in improving analytical reading and writing skills among the students of the fifth grade.

إعداد

يسرى محمد مقبل الزيود

إشراف

أ.د. طه علي الدليمي

نوقشت هذه الاطروحة وأجيزت بتاريخ: 5/1/ 2015

أعضاء لجنة المناقشة:	الجامعة	التوقيع
1- أ.د طه علي الدليمي (مشرفا ورئيسًا)	العلوم الإسلامية	....
2- أ.د حمدان علي نصر (عضوًا)	العلوم الإسلامية	....
3- د. احمد محمد الكيلاني (عضوًا)	العلوم الإسلامية	....
4- د. سعاد عبد الكريم الوائلي (عضوًا خارجيًا)	الهاشمية	....

The World Islamic Science & Education University (Wise)

Faculty of Graduate Studies

Dept of Curriculum and Instrution

The Effect of Teaching Reading Texts by Using Thinking Aloud Protocol and Inquiry Strategy in Improving Analytical Reading and Writing Skills Among the Students of the Fifth Grade.

Prepared by

Yosra Mohamad Mokbel Alzyoud

Supervisor

Prof. Dr. Taha Hussein Ali Al-Dulaimi

"A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the

Requirement for the Degree of Doctor in Educational Sciences

At The World Islamic Science & Education University"

The World Islamic Science and Education University

Amman 5/1/2015

نموذج التفويض

أنا يسرى محمد مقبل الزيود، أفوض جامعة العلوم الإسلامية العالمية بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع:

التاريخ:

إهداء

إلى.... والدي الحبيب أطال الله في عمره، الذي كان دوماً مسانداً لي وخير معين في مشوار حياتي العملية والعلمية.

إلى.... والدتي الغالية أطال الله في عمرها، التي أنارت أمام عيني شموع الأمل وشجعتني لإنجاز هذا العمل.

إلى.... زوجي الحبيب رائد حفظه الله، الذي تحمَّل معي عناء البحث والدراسة.

إلى.... بهجة حياتي وظلالها الوارثة أشقائي وشقيقاتي وأخص بالذكر أخي الدكتور (ماجد) على مساندته لي ووقوفه بجانبي طيلة مدة دراستي.

إلى .... أمل المستقبل أبناء أشقائي وأبناء شقيقاتي.

إلى....الدكتور محمد الخطيب مع كل الاحترام.

إلى .... كل من مدّ لي يد العون والمساعدة، لإتمام هذا البحث.

إلى .... كل هؤلاء أهدي جهدي المتواضع مع المحبة والعرفان.

الباحثة

يسرى الزيود

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي ألهمني رشدي، ويسّر لي أمري، وأعانني على إنجاز هذا العمل، والصلاة والسلام على معلّمنا الأول، سيدي رسول الله.

بعد أن منّ الله عليَّ بإتمام هذا العمل المتواضع لا بد لي من أنسب الفضل لأهله، وعليه أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور طه علي حسين الدليمي، الذي تفضّل عليّ برعاية دراستي والإشراف عليها، وأحاطني بموفور أدبه وعميق فكره وحسن رعايته.

وأتقدم بوافر الشكر والامتنان لأعضاء لجنة المناقشة الكرام لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وإسداء النصح، والملاحظات التي ستسهم في إثراء هذه الأطروحة، وهم الأساتذة: الأستاذ الدكتور طه الدليمي، والأستاذ الدكتور حمدان نصر، والدكتور احمد الكيلاني، والدكتورة سعاد الوائلي.

وأقدم شكري الموصول لأخي الدكتور ماجد الذي شجعني ومنحني كل الثقة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

ولا يفوتني أن اشكر الدكتور محمد الخطيب الذي ما توانى عن تقديم التوجيهات والإرشادات لتحسين هذا العمل.

الباحثة

يسرى الزيود

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي.

إعداد

يسرى محمد مقبل الزيود

بإشراف

الأستاذ الدكتور طه علي حسين الدليمي

2015/1/5

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. وقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الاتية:

1- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا بالطريقة الإعتيادية؟

2- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا بالطريقة الإعتيادية ؟

3- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا بالطريقة الإعتيادية ؟

4- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا بالطريقة الإعتيادية ؟

5- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا باستراتيجية التفكير بصوت عالٍ؟

6- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنا باستراتيجية التفكير بصوت عالٍ؟

وجرى اختيار ثلاث مدارس، من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى. واختيرت شعبة واحدة للصف الخامس الأساسي من كل مدرسة عشوائيًا. وبلغ عدد أفراد الدراسة (112) طالبة، موزعات على الشعب الثلاث، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و(38) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و(44) طالبة للمجموعة الضابطة.

وأعدت الباحثة اختبارين، الأول لقياس مهارات القراءة التحليلية، والثاني لقياس مهارات الكتابة. وتوصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في مهارات القراءة التحليلية والكتابة. وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في مهارات الاختبارين المذكورين. ولم تظهر فروق بين المجموعتين التجريبيتين لأي منهما في اختباري مهارات القراءة التحليلية والكتابة.

الكلمات المفتاحية:

النصوص القرائية، استراتيجية التساؤل، استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، مهارات القراءة التحليلية، مهارات الكتابة.

Abstract

The Effect of Teaching Reading Texts by Using Thinking Aloud Protocol and Inquiry Strategy in Improving Analytical Reading and Writing Skills Among the Students of the Fifth Grade.

Prepared by

Yosra Mohamad Moqbel Al-Zyoud

Supervised by

Prof. Taha Hussein Ali Al-Dulaimi

5/1/2015

The study aimed at identifying the effect of teaching reading texts by using thinking aloud protocol and inquiry strategy in improving analytical reading and writing skills among the students of the fifth grade.

The study attempted to answer the following questions:

1. What is the effect of teaching reading texts by using inquiry strategy in improving analytical reading skills among fifth grade students with compare to using conventional approach.
2. What is the effect of teaching reading texts by using thinking aloud protocol in improving analytical reading skills among fifth grade students with compare to using conventional approach.
3. What is the effect of teaching reading texts by using inquiry strategy in improving writing skills among fifth grade students with compare to using conventional approach.

4. What is the effect of teaching reading texts by using thinking a bud protocol in improving writing skills among fifth grade students with compare to using conventional approach.
5. What is the effect of teaching reading texts by using inquiry strategy in improving analytical reading skills with compare to using thinking aloud protocol.

6. What is the effect of teaching reading texts by using inquiry strategy in improving writing skills with compare to using thinking a loud protocol.

Three schools have been chosen from those schools which pertaining to (Al-Zarqa-first) Education Directorate. One fifth grade class has been chosen from each school randomly. The population of the study were (112) female students distributed on three classes consisted of (30) female students for the first experimental group, (38) female students for the second experimental group and (44) female students for the controlled group.

The researcher has made two exams. The first exam has been made to measure the analytical reading skills, and the second exam has been made to measure writing skills.

The study attained to the following results:

The first experimental group showed superiority in analytical reading and writing skills upon the controlled group, and it also showed that the second experimental group showed superiority in the two exams which have been mentioned earlier upon the controlled group. In addition to that the results showed no significant differences between the two experimental groups in the two tests of analytical reading and writing skills.

Key words:

reading texts, inquiry strategy, thinking aloud strategy, improving analytical reading, writing skills.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

المقدّمة:

تضم اللغة العربية فنونا أربعة مترابطة هي (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدّث)، وهذه المهارات كلها عمليات ذهنية، ولا يستطيع الطالب الانتقال من مرحلة إلى أخرى من غير اتقانها؛ فالقراءة نشاط فكري يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتحليلها، وإدراك ما تعبر عنه، والكتابة عملية ترميز للرسالة اللغوية باستخدام قواعد وأدوات الربط بين الجمل والفقرات. أمّا الاستماع فيزودنا بالمفردات وتراكيب الجمل التي تقدم كأساس للقراءة، ويعد التحدث وجهًا آخر مكملًا لعملية الاستماع، إذ لا تواصل من غير متحدث ومستمع.

ويأخذ تعليم اللغة العربية جزءًا كبيرًا من الوقت المخصص للتعليم في المرحلة الأساسية، بهدف تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة قراءةً وكتابةً واستماعًا وتحدثًا، فضلا عن اكسابهم المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني، للانتفاع بها في حياتهم اليومية (مدكور، 1999).

وتحدث عملية القراءة بتدرجها من القراءة الآلية إلى قراءة السطور، وما بين السطور، وما بعد السطور، إلى إضفاء القارئ على المقروء معاني جديدة، أو من كونها عملية مثير واستجابة، إلى سيرها في العقل بأخذها خطًا نصف دائري، لتكون عملية مثير واستجابة، أو أن ادراك شكل الكلمة هي أولى مراحل القراءة،

يليها فهم الكلمة، ثم الاستجابة إلى ما تعكسه من معنى، ثم استيعاب المعنى، ليصبح جزءًا من معرفة القارئ (حبيب الله، 1997؛ Abi Samra, 2001).

وذكر ويح وبركات وحافظ (2004) أن للقراءة تأثيرات متنوعة على المتعلم، فهي تساعده على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وتوسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط ذوقه، وتشبع حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره، وعن طريقها يمكن أن يكتسب المتعلم قدرة على حل المشكلات اليومية، فضلًا عن نجاحه في حياته المدرسية.

أما الكتابة فهي حصيلة مهارات اللغة العربية من قراءة واستماع وتحدث، وإحدى وسائل التواصل بين أفراد المجتمع الإنساني في مجالات الحياة كلها، وبها يحفظ التراث على مرّ الأزمان والأجيال. وبالكتابة يعبر الفرد عن أفكاره في قوالب لغوية، وبذلك يعزز ثقته بنفسه، ويكتسب القدرة على وصف الأحداث، بتوظيف ما لديه من مخزون لغوي، وخبرات سابقة (عامر، 2000).

إن الكتابة عمليات بنائية يتعلق بعضها بالشكل، ويتعلق بعضها بالمضمون، لذا أصبحت بالنسبة للمتعلمين مهارة صعبة، ففي كلّ مرة يكتب فيها الطالب جملة يجد نفسه أنه وقع في أخطاء كثيرة، وهذا يتطلب تعلم هذه المهارات وتعليمها، ليصل الطالب إلى تجويد الكتابة (Farnan and Laband Diane and flood, 1992).

ويرى الدليمي والوائلي (2005) أن عملية الكتابة تخضع لأسس وأصول تتعلق بالمعلم منها: قدرة المعلّم على تعليم الكتابة، وأن يكون مطلعا على النواحي النفسية والعقلية لطلابه، ويتدرج مع الطالب من السهل إلى الصعب، فضلًا عن التدريب على الكتابة في حصة القراءة لتسير العمليتان جنبًا إلى جنب.

ويعبر الفرد كتابة عن المعاني التي في داخلة، بترجمتها على الورق، بصورة ألفاظ وتراكيب. لكن هذه العملية ليست أمرًا سهلًا، فهي تتطلب دقة الإدراك للرموز، ودقة الذاكرة البصرية، والذاكرة الحسحركية (المناصرة، 1987 ؛ الزيات، 1998).

ومجالات الكتابة كثيرة ومتعددة، بعضها يجدها الطالب في المدرسة وبعضها تزخر به الحياة، ومن هذه المجالات: كتابة الرسائل والمذكرات والتقارير، وإعداد الكلمات وكتابة محاضر الاجتماعات، وشرح الأبيات الشعرية ونثرها (خلف الله، 2002).

وأصبح من المهم أن يدرك متعلم الكتابة مهارات الكتابة المختلفة؛ من الخلو من الأخطاء النحوية والصرفية، إلى اختيار الألفاظ الملائمة، وسلامة عرض الفكرة ووضوحها، إلى ترتيب الأفكار والربط فيما بينها تبعًا لأهميتها، إلى الصدق في تصوير المشاعر ووصف الأشياء، إلى تذوق النواحي الجمالية في انتقاء الكلمة وتأليف العبارة، إلى الدقة في استخدام علامات الترقيم (قورة، 1981؛ الحمادي وظافر، 1984).

وللكتابة أهمية بالغة في حياة المتعلم، وتزداد هذه الأهمية لديه في مراحلة الدراسية الأولى، بوصفها مرحلة بدء التركيز على مهارات التعبير، لأن تعبير الطالب عن خبراته وآرائه بلغة واضحة وصحيحة ومفهومة في حدود ما لديه من رصيد لغوي، وما يتوافر في ذهنه من أفكار وأحكام وآراء حول ما يكتب، هو من الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية (طعيمة، 1998).

ولتحقيق أهداف القراءة والكتابة، وتمكين الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة من مهاراتهما، يجب تدريس النصوص القرائية المقررة باستراتيجيات وطرائق وأساليب مستحدثة، تعمل على تحسين أداء الطلبة القرائي والكتابي (النحلاوي، 2001).

ووجدت الباحثة أن التربويين يدعون إلى ضرورة التنوع في طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليبه، مما يجعل المعلم متقنا لها وعارفا بما يصلح لكل موقف من مواقف التدريس، فهو يحتاج إلى خبرة خاصة، ومتابعة التطورات والمستجدات التربوية والعلمية في مجال تخصصه.

وتشكل استراتيجية التساؤل أهمية خاصة، فالأسئلة، سواء أكانت تلك التي تُطرح، أم تلك التي يُحجم عن طرحها، هي محفزات للتفكير حول الإجابة عنها، والناس في الواقع يستجيبون لهؤلاء الذين يحرصون على السؤال، والذي لا يقترب من تحقيق ما يسعى إليه، هو الذي لا يسأل بما فيه الكفاية، وتعد استراتيجية طرح السؤال من أقوى الاستراتيجيات، ولها دور فعال في تحقيق الأهداف، وهي غير مكلفة، ولا تحتاج إلا لشيء من الشجاعة والثقة بالنفس والصياغة الجيدة للسؤال قبل طرحه. وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على تنمية العمليات المعرفية لديهم، وتقودهم إلى أنواع معينة من التفكير، باستخدام مستويات عليا من الأسئلة المطروحة، ويركز المعلم فيها على توليد الخبرات والمعارف لدى طلبته باستخدام أسئلة مخطط لها ومنظمة، ومتسلسلة بمنطق يفرضه نوع المعارف المقدّمة للطلاّب وخصائصها لأن هذه الاستراتيجية تستند إلى التساؤل التعليمي الذي يثيره كل من المعلم والمتعلم. www.arwa3.com/.../

ويرى زيتون (2001) أن مهارة طرح الأسئلة أصبحت عماد عملية التدريس، فلا يخلو موقف تعليمي من طرح الأسئلة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات المختلفة، كالمناقشة والاستقصاء وحل المشكلات والإكتشاف، وغيرها من الاستراتيجيات التي تقوم على إثارة الأسئلة التي تعمل على حدوث التعلم.

وحتى تحقق الأسئلة الأغراض المرجوة منها لا بدّ أن يكون السؤال واضح الهدف، بحيث لا يحتمل أكثر من تفسير، وأن يدور حول فكرة واحدة، وأن يكون حسن الصياغة، وأن يساعد المعلم في كشف الفروقات الفردية بين الطلبة وذلك بشمولها للمستويات كافة فضلا عن إعطاء الطلبة الوقت الكافي للتفكير بالإجابة (الوقفي، 1986؛ دروزة، 1986؛ زريق، 1987؛ الخطيب، 2001).

ويطرح القارئ أسئلة في أثناء القراءة مثل: ما الهدف من النصّ؟ ما التفاصيل التي أحتاجها بعد الانتهاء من القراءة؟ هل اريد الخروج من القراءة بتصور عام؟ هل أريد فهم النقاط الأساسية؟ هل قراءة النص كاملاً له علاقة بهدفي؟ هل أريد استحضار حقائق معينة؟ هل أستطيع الحصول على ما أريد بقراءة مقطع محدد؟ ما الأفكار التي يتضمنها النصّ وهي لا تستدعي اهتمامي؟ .. وغيرها من الأسئلة (Saricoban,2002).

اما استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ فتستخدم لتوضيح العمليات المعرفية للفهم القرائي، وتعبير الطلبة عن أفكارهم بنحو لفظي عندما يقرؤون، ويوضحون أنواع الاستراتيجيات التي يستعملها القارئ الماهر في أثناء القراءة.

WWW.bcsd.K12.ca.us/cipd/think-alouds.htm.

ويعتمد استخدام هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأفكار حول القارئ الجيد منها، القدرة على استحضار خلفيته المعرفية عندما يقرأ، وعمل تنبؤات، وتخيل أحداث النص المقروء، وتعرف التشويش والاضطراب في المقروء، وتحديد أغراض القراءة، ومعرفة بناء النص وتنظيمه، ومراقبة استعمال الاستراتيجيات على وفق الغرض من القراءة.

WWW.indiana.edu/crts/rogerfarr/mcr/usingta/usingta.htm.

ويمكن استخدام التفكير بصوتٍ عالٍ لتمثيل وتوضيح سبع طرائق يعالج بها القارئ الجيد النص، وهي: التنبؤ، والتوضيح، والتأمل، واستعمال المعرفة السابقة، وبناء ارتباطات جديدة، والتلخيص، والتركيب. وقد اعتمد المعلمون التفكير بصوتٍ عالٍ، بوصفه استراتيجية للتدريس، ذلك لمعالجة القارئ، واندماج الطالب والمعلم بمجهود أكثر تعاونية وحوارية وتبادلية للتفاعل مع النص(Kuczn&beck ,1997).

وأورد شبلي (2001) أن التفكير بصوتٍ عالٍ يتميز بأنه لا توجد فجوة زمنية بين أداء الفرد للمهمة والتقرير اللفظي، وأنه لا يجري تعيين طبيعة استجابة الفرد. وهناك عدد من المشكلات التي يظهرها التفكير بصوتٍ عالٍ للباحثين منها: ان مقاطعة الأفراد في أثناء أداء المهمة ربما يعطل جهدهم، ويعطل تتابع عمليات المعالجة، وأن تسجيل المعلومات في أثناء التفكير بصوتٍ عالٍ يمكن أن يستنفد الوقت والطاقة العقلية والمعرفية.

مشكلة الدراسة:

تعّد مهارات القراءة والكتابة خاصة وسائل ذات أهمية كبيرة في عملية التواصل البشري والتحصيل المعرفي. وهي أكثر أهمية للمتعلمين، فالطالب الذي يعاني من ضعف في القراءة والكتابة لا يمكنه أن يؤدي ما هو مطلوب منه. ومع أن هذه المهارات يمكن تعلمها، الإ ان معظم الطلبة يعانون ضعفًا بين فيهما، وخصوصا في القراءة التحليلية. وعلى الرغم من أنه لا توجد دراسات عربية في القراءة التحليلية الإ أن هناك دراسات تناولت القراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، والقراءة بشكل عام. وهناك من يرى أن القراءة التحليلية لا تختلف كثيرًا عن القراءة الناقدة (Gunning,1996). فقد أشارت إلى هذا الضعف كل من دراسات: نصر (1990)، وقطاونة (2004)، والحايك (2005).

وتتأتى مشكلة الدراسة أيضا من ضعف الطلبة في الكتابة، فقد اشارت دراسة عمار(1999) إلى ضعف الطالبات في قصبة المفرق في التعبير الكتابي، وبين أبو خليل وأبو حلتم (1995) في كتابهما (المرشد في كتابة الانشاء) تضاؤل مستوى الطلبة في المشرق العربي، ومنه الاردن، في التعبير الكتابي بشكل واضح.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الاعتيادية؟

2- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الاعتيادية؟

3- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الاعتيادية؟

4- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الاعتيادية؟

5- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟

6- ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟

فرضيات الدراسة:

جرى اختبار الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الإعتيادية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الاعتيادية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الإعتيادية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الاعتيادية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية

باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص نفسها باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص نفسها باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

أهمية الدراسة:

تتأتى أهمية الدراسة مما يأتي:

1- إفادة معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الخامس الأساسي في استخدام الاستراتيجيتين اللتين تناولتهما الدراسة وهما: استراتيجية التساؤل، واستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ عند تدريس القراءة.

2- إفادة مشرفي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالإطلاع على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة.

3- إفادة من كل من له علاقة بتأليف مناهج اللغة العربية، وبخاصة إعداد أدلة المعلمين من تضمين هذه الأدلة الاستراتيجيات الحديثة في تدريس القراءة ومنها استراتيجيتا التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر الدراسة على:

- عينة من طالبات الصف الخامس الأساسي في بعض المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى للعام الدراسي 2015/2014
- القراءة التحليلية بمهاراتها الآتية:

أولًا: تحليل ما جاء في النص، وتضم المؤشرات الآتية: تصنيف النص وفقا لنوع الموضوع، ذكر الأفكار الرئيسة في النص، ترتيب الأفكار بحسب العلاقة الرابطة بينها، تحديد المشكلة او المشكلات التي يحاول النص حلها.

ثانيًا: تفسير محتوى النص، وتضم المؤشرات الآتية: تفسير الكلمات الرئيسة الواردة في النص، اقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة في النص، فهم المقترحات الواردة في النص، تقديم آراء للحكم على ما ورد في النص.

ثالثًا: نقد النص، وتضم المؤشرات الآتية: أخذ الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير، مناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل، عرض الأحكام مدعمة بالأمثلة والأسباب، تقديم رأي شخصي حول النص.

- الكتابة بمهاراتها الآتية:

تنظيم الكتابة في فقرات، استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح، وضوح الخط، مراعاة القواعد النحوية، مراعاة قواعد الإملاء، استعمال أدوات الربط المناسبة، مراعاة تسلسل الأفكار، تضمين صور فنية بسيطة.

- اداتا الدراسة من إعداد الباحثة، وعليه لا يمكن تعميم نتائجها الإ في حدود مدى صدق هاتين الأداتين وثباتهما.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

- استراتيجية التساؤل: مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس النص القرائي، والقائمة على الأسئلة التي تطرحها الطالبات(عينة الدراسة) حول النص على أنفسهن أو على المعلمة، والأسئلة التي تطرحها المعلمة على الطالبات، ويجري ذلك خلال خطوات التدريس جميعها.
- استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ: مجموعة الخطوات الإجرائية المتبعة في تدريس الطالبات(عينة الدراسة)، التي تحمل هؤلاء الطالبات على ذكر كل ما يخطر لهن من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوتٍ عالٍ، وجعلهن ينغمسن في الحوار فوق المعرفي لإستيعاب النص المقروء.
- مهارات القراءة التحليلية: عملية عقلية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على: فهم المعاني العميقة والرمزية. وتقاس بدرجة الطالبة التي تحصل عليها بالإجابة عن إختبار مهارات القراءة المصمم لهذه الغاية.
- مهارات الكتابة: عملية فكرية إنتاجية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على: توظيف عناصر الشكل والمضمون المرتبطة بكتابة الموضوع، والمعتمدة في حدود هذه الدراسة. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة بإجابتها عن فقرات الإختبار المصمم لهذه الغاية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية للدراسة، في ما يتعلق بمعالجة متغيراتها التابعة والمستقلة، والعلاقة بينها. ويتناول أيضا الدراسات السابقة ذات الصلة.

أولاً: الأدب النظري

إنّ عمليّة التواصل اللغوي تقوم على مهارات اللغة الأربع (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدّث). وقد حظيت القراءة، من بين هذه المهارات، باهتمام استثنائي من الباحثين، وزاد هذا الإهتمام، فلسفة، وفنا، ومهارة، ووظيفة. فقد ركزوا عليها، بوضعهم تفسيرات متعددة للسلوك القرائي. ومع ذلك فإن المهارات الأخرى كان لها نصيب من الدراسة والبحث. وقد تكون الدراسات الأجنبية أكثر اهتماما بفنون الاستماع والتحدث من الدراسات العربية. والتفت كثير من الباحثين العرب إلى ذلك فبدأت دراسات جدية في معالجة موضوع الإستماع والتحدث.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات في ميدان القراءة والكتابة، الإ أن القراءة التحليلية لم تلقَ الإهتمام الكافي. مثلما هو الحال بقلة الدراسات في ميدان الكتابة الجدلية مثلًا.

القراءة التحليلية:

إن القراءة هي العملية التي تترجم فيها الرموز الكتابية وغيرها، إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، إذ تعتمد على رؤية العين للرموز المقروءة، ونشاط الذهن في إدراك الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. والقراءة مجموعة من

عمليات التفكير مثل التنظيم، والتحليل، والتأمل، والتركيب، والحكم، وحل المشكلات والانتقاء، والاستدلال، ومقارنة البيانات، والنقد، والربط، والاستنتاج، والتصحيح، والفهم. فالقارئ لا يقرأ بعينيه فقط، ولا بعقله فقط، ولا بفمه فقط، وإنّما يقرأ بهذه مجتمعة (عصر، 2000؛ جميل والفيصل، 2004).

وتعد القراءة التحليلية من أفضل أنواع القراءة، فهي تهتم بترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكيّة، تمكن الطالب من استيعاب النص وتحليلية، ليكون جزءًا من المعرفة الخاصّة به. فالقارئ في القراءة التحليلية يتمكّن بها من التعمّق في النصّ، وكأنّه يخاطب مؤلف النصّ، ففيها يوظف الطالب مهاراته بوصفه محللًا وناقدًا للنص، ويصل إلى ما يعنيه الكاتب بعد قناعات، وبعد تمرين، وبعد طول مهارة في التعامل مع النصوص، وهذا ليس بالأمر السهل(Foran,2001).

والقراءة التحليلية تعني تجزئة الموضوع، بحيث يمكن التعامل معه بوصفه نصوصًا على درجة أكبر من الوضوح ؛ لأن التعامل مع النص كله يؤدي إلى ازدحام المعاني وتداخلها. ولا تقف القراءة التحليلية عند ذلك الحد بل تتعداه إلى إدراك العلاقات التي تربط بين أجزاء النص القرائي والقارئ. ففي هذا النوع من القراءة يقرأ القارئ كل التفاصيل، ويضع العلامات الموضحة على العناصر الأكثر أهمية أو الأقرب صلة لما يريد (هلال، 2004).

وتساعد القراءة التحليلة على تحديد الأفكار الأساسية وترتيبها ووضعها بتسلسل معين، وذلك بتجزئتها إذا كان الموضوع طويلاً، ثم تدريب القارئ على الحفظ بالتدرج. أو وضع الموضوع في إطار قصصي مشوق، وذلك بهدف تذكيره بموضوع الدرس بشكل مستمرّ.

وتساعد أيضا في الحصول على المعلومات والمعارف الأساسية بامتلاك القارئ للقدرة على الاستنباط واستحضار الفكرة، بعدد من الطرق بإثراء المعرفة الشخصية، وتطوير عملية جمع المعلومات التي تنمي الجانب الثقافي لديه (Woods&Moe, 2006).

ومن فوائد القراءة التحليلية للطالب مساعدتها على اكتشاف الفكرة الرئيسة فيما يقرأ، مع ملاحظة العلاقات التي تبنى على أساسها أجزاء من النصّ، فضلا عن ترتيب الأفكار وتسلسلها في جدول منظم، يساعده على تلخيص المادة بشكل مختصر ومفهوم ومباشر.

ويجري ذلك بتطوير مهارات الطالب التفاعلية مع المادة التي يقرأها، ليعمل على تحليلها وتقييمها، وليكون قادرًا على التعبير عن أفكاره بشكل مناسب. لأن القراءة التحليلية لا تعلم فقط قراءة ما بين السطور للوصول إلى عمق المعنى في النص، وإنما معرفة مدى هذا العمق وإضفاء شيء جديد على المقروء (Kuprashvili, 2013) . ومن هنا أصبحت القراءة التحليلية متطلبًا سابقًا للقراءة الناقدة.

وتقوم القراءة التحليلية على آلية خاصة بها، ذكرها لونغ (Long, 2012) كالاتي:

1. يفضل استخدام الألوان لتسليط الضوء على العناوين المهمة، ويمكن استخدام أكثر من لون، ليصبح رمز لموضوع معينا، أو تأكيد الكلمات الرئيسة. ويجب الحرص على عدم التخطيط على كل شيء تجري قراءته، ويمكن أيضا رسم رسوم بسيطة وتوضيحية، أو استخدام الرموز في الهامش لتساعد على تذكر النقاط المهمة.

2. استخدم ورقة جانبية يمكن كتابة ملخص بسيط عما جرت قراءته.

3. تمرين ذهن القارئ على وجود مثل هذه الورقة داخله، ويمكن تطوير ذلك بالمناقشة والتحدث فيما قرأ.

4. محاولة استخدام رموز أو كلمات خاصة يمكن فهمها في ما بعد لتساعد على تذكر ما جرت قراءته.

مهارات القراءة التحليلية:

للقـــراءة التحليليـــة مهـــارات متعـــددة، ذكرهـــا ادلـــر ودوريـــن(Adler&Doren,1972) وهـــذه المهارات هي:

أولا: تحليل ما جاء في النص، وتضم المؤشرات الآتية:

- تصنيف النص وفقا لنوع الموضوع.
- ذكر الأفكار الرئيسة في النص.
- ترتيب الأفكار بحسب العلاقة الرابطة بينها.
- تحديد المشكلة أو المشكلات التي يحاول النص حلّها.

ثانيا: تفسير محتوى النص، وتضم المؤشرات الآتية:

- تفسير الكلمات الرئيسة الواردة في النص.
- اقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة في النص.
- فهم المقترحات الواردة في النص.
- تقديم آراء للحكم على ما ورد في النص.

ثالثا: نقد النص، وتضم المؤشرات الآتية:

- أخذ الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير.
- مناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل.
- عرض الأحكام مدعمة بالأمثلة والأسباب.
- تقديم رأي شخصي حول النص.

الكتابة:

ترتبط القراءة بالكتابة، التي هي حصيلة تعلم اللغة، وأعظم اختراعات الإنسان التي سجل بها أفكاره وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة؛ فهي، على ما يذكر الناقة (1985)، إحدى وسائل الاتصال البشري المهمة، بها ينقل الإنسان الموروث الثقافي والحضاري، ويسجل الوقائع والحوادث، وهي عملية أساسية في التعليم.

وتتماز الكتابة بأنها عملية عقلية فكرية يؤديها الفرد بعد أن يمر بمراحل متعددة، تصل في النهاية إلى الخط المكتوب على الورق (مرجي، 2007). وأنها عملية لغوية فكرية إنتاجية، تقوم على عنصر الفكر والصياغة، وهي أيضا عملية مركبة ومعقدة، إذ إنها عملية بناء وتكوين وصياغة أفكار(يونس، 2000؛ طعيمة ومناع، 2000).

ويرى الموسى (2003) أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي تحرص مناهج اللغة العربية على تنميتها لدى الطلبة، بوصفها إحدى المهارات المهمة والأساسية. ويذكر عليان (2008) أن الكتابة عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة، إذ يجري فيها تحول الأفكار والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية. ويذكر أحمد (1999) أن الكتابة هي إنشاء اللغة بصورة مكتوبة، وذلك بإنشاء المعاني وتراكيب اللغة ومعرفة قواعد الاستخدام اللغوي والنحوي السليم، والقدرة على التعبير الإبداعي. ويتأتى ذلك بالاستخدام المبتكر للغة، وتخير أحسن المعاني وأدقها كأداة تعبيرية. وأورد الهاشمي (2005) أن الكتابة عملية إفصاح الإنسان عما في نفسه من أغراض وأفكار، عبر عمليات ذهنية معقدة في اختيار الأفكار وترتيبها، لتقديمها للقارئ بأسلوب واضح.

والكتابة تتطلب إعمال الذهن، وعمق المعالجة وحسن التناول للموضوع، لذا فإن تعليم هذه المهارة يُعد تدريبًا عمليًا على التفكير من ناحية، واستعمال اللغة بمهاراتها المختلفة من

ناحيــة أخــرى، وهــي عمليــة إنشــاء، تجـري بتحويـل الأفكــار والمعلومــات الموجـودة فــي الــذهن إلــى عمل مكتوب يترجم الأفكار، ويعكس المعلومات في صورة مرئية (Zamel, 1992).

ويــرى صـــومان (2006) أن الكتابـــة عمليـــات بنائيـــة تراكميـــة، بمعنـــى أن عمليـــات الكتابـــة تتضــمن التفكيــر ومــا يلازمـــه مــن اضــطراب أو تنظــيم أو تحســين، والكتابــة فعـل يعكــس تفكيــر الفـرد، وإن الأفكـار التــي يريـد ان يقـدمها لـن تظهـر منطقيـة علـى الـورق إذا لـم تكـن منطقيـة فـي رأس الفـرد؛ وهـذا الواقـع قـاد التربـويين إلـى مناصـرة قضـية تعلـيم حـل المشـكلات، والتفكيـر الناقـد، والتفكير الجدلي، لكي يكتب الفرد بشكل أفضل.

وتقوم الكتابة على عمليات هي التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والنشر. وتتضمن مرحلة التخطيط أداءات ذهنية تتطلب استدرار الأفكار، والحوار، واستذكار اللغة المطلوبة واستدعائها، ومن ثم صياغتها. وتتضـمن هـذه العمليـة إيرادات عمليـة تتمثـل فـي جمـع المعلومـات اللازمـة، وترتيبهـا فـي ضـوء أهميتهـا، وانتقاء ما يحقق الهدف، وتحليله، والتعليق عليه (Hedge, 1999).

أمــا مرحلــة التــأليف فيجـري فيهــا انتقــاء الألفــاظ وصــياغة الجمـل وتـدوين الفقـرة الدالــة علــى الفكــرة، ومــن مجمــوع ذلــك ينــتج الــنص المطلــوب (عــامر، 2000). ومرحلــة المراجعــة هــدفها ضــمان تسلســل الأفكــار وترابطهــا ووضــوحها، ويعمــل الكاتــب فيهــا علــى حــذف التناقضـــات مـــن العبــارات غيــر المتصــلة بالموضــوع، وإعــادة النظــر بــالفكرة الغامضـــة أو غيــر المناســبة (الســيد، 1996).

استراتيجيات تدريس القراءة:

تتمثـل الاسـتراتيجية فــي المهــارات التــي يـتمكّن بهــا المـتعلم مــن تنظـيم عملياتــه المعرفيـة فــي الـتعلم والتـذكر وحـل المشـكلات، لـذا فـإن اتّبــاع المـتعلم الاسـتراتيجيات المناسـبة يجعلــه قــادراً علــى

الوصـول إلـى المعلومـة، وتقويمهـا، وتطبيقهـا، ومـن ثـم اسـتخدامها فـي عمليـة صـنع القـرار، وإصدار الأحكام، وحل المشكلات (شلبي، 2001؛ زيود وهندي وعليان وكوافحة، 1989).

إن اسـتراتيجيات التـدريس تركـز فـي الأسـاس علـى معالجـة المعلومـات والتفكيـر المسـتقل، بحيـث تكـون لـدى الطالـب قـدرة علـى معالجـة المعلومـات واسـترجاعها، وقـدرة علـى التفكيـر المنطقـي السـليم، حتـى يصـبح معلمـاً لذاتـه، ومتعلمـاً بذاتـه، فضـلاً عـن تنميـة جوانـب التفكيـر المتعـددة، التـي تظهـر فـي القـدرة علـى الاسـتيعاب والتوليـف، وحـل المشـكلات، وصـنع القـرار، وتنمية التفكير النقدي والإبداعي (الحيلة، 2001).

ولتطـوير تفكيـر المـتعلم وتأكيـد أهميـة تنشـئته الذهنيـة، وتحقيـق مسـتوى أعلـى مـن الفهـم، وجعلـه محـور العمليـة التعليميـة، فـلا بـد مـن تطـوير اسـتراتيجيات القـراءة، ليـتمكن المـتعلم مـن التعامـل بفعاليـة مـع المعلومـات مـن مصـادر مختلفـة، ويكـون قـادراً علـى توظيـف هـذه المعلومـات (فهمي، 2003).

استراتيجية التساؤل:

إن عمليـة طـرح السـؤال تشـكل أهميـة خاصّـة فـي حيـاة الأفـراد، وهـي مهـارة مـن مهـارات فـن الاتصـال، فالشـخص الـذي يواظـب علـى طـرح السـؤال سـيكون شخصـاً قـادراً علـى المناقشـة والمحادثة.

ويُطـرح السـؤال عـادة مـن طرفـي العمليـة التعليميـة التعلميـة، فـالمعلّمون والمتعلمـون يـدركون حقيقـة أن هنـاك صـعوبة بالغـة فـي إيجـاد أسـئلة خلاّقـة، فهـم يمكـن أن يبـدأوا بأسـئلة جيـدة، ولكـنهم لا يسـتطيعون متابعـة اسـتفهاماتهم بالشـكل الصـحيح، وبالنتيجـة لا يحصـلون علـى المعلومـة المفيـدة والكافيـة. فالأسـئلة الدقيقـة تـؤدي إلـى التعمّـق والدّقـة، والحصـول علـى أشـياء أكثـر وضـوحاً،

ويبرهن الشخص الذي يطرح هذه الأسئلة على أنه مستمع بل مصغ جيد، وأنه يمتلك شعوراً بالتعاون والإتفاق، وأنه يمكنه البحث في موضوع جديد.

http:/www.aljamaa.info/vb/showthread.php?+=39339

إنّ طرح السؤال ليس بالأمر السهل، والطلبة عندما يصوغون أسئلتهم يتولون بأنفسهم مراجعتها، والتحقق من قدرتها على جمع المعلومات المطلوبة، سواء أكان ذلك من حيث أفكارها، أم من حيث عددها، أم من حيث صياغتها. www.arwa3.com/.../

والمعلم الماهر هو المعلم الذي يمتلك مهارة في طرح الأسئلة وهو يهدف من طرح السؤال إلى تحديد مدى تمكن المتعلم من فهم البنية المعرفية للمادة، والتمكن من المهارات العقلية، والقدرة على حل المشكلات. زيادة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده، وتشجيعه على الإبتكار، وتعرف قدراته واستعداداته، وإيجاد جوّ من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي، وتعويده على التفكير التأملي ودرجة تفاعله مع الموقف التعليمي.

http:/www.aljamaa.info/vb/showtread.php?+=39339.

واستراتيجيات طرح السؤال خلال القراءة، سواء أكان من المعلم أم من الطالب كثيرة ومنها: تحديد الهدف من المقروء، ووضع تصور للنتائج النهائية من القراءة، إذ إن وضوح الهدف يمكّن الطالب من الدخول في حالة الانتباه مع الاسترخاء، وفي هذه الحالة يبتعد الطالب عن الملل أو القلق، مما يزيد من فعالية القراءة لديه (Suttles, 2007).

وتعد استراتيجية التساؤل نشاطاً يشجع الطالب على استيعاب أسئلة المعلم وأخذ الملاحظات وطرح وصياغة الأسئلة، إذ تعتمد طبيعة الاستراتيجية على البحث والتخطيط وإجراء التحقيقات والتوصل إلى النتائج بالتجربة، والطالب يسيرُ على منهج التفكير النقدي ومهارات الاستجواب والرغبة في المراقبة والتحقيق. وتهدف أنشطة التحقيق إلى ربط فضول

الطالب وإثارة الرغبة لديه للمعرفة. ويبدأ الطالب بطرح الأسئلة التي بها يوصل بين خبراته التي تعلمها مع معرفته السابقة عن الموضوع، أما الأسئلة التي تطرح على الطلبة فتهدف إلى دفع حدود التفكير لديهم مما يؤدي بدوره إلى فتح المجال لأسئلة جديدة في عقولهم، وتعد عملية طرح الأسئلة معززة للتفكير والبحث وتوسيع افاق المعرفة، وتعد أيضا واحدة من الطرق الرئيسة لتحسين مهارات البحث لدى الطلبة، وذلك بنمذجة المعلم للأسئلة، إذ إن أساليب الاستجواب المتعددة يمكن استخدامها من المعلمين اعتمادا على أسلوب التدريس واحتياجات الطلبة. ويجري اعتماد تقنيات مثل استخدام بعض الكلمات المفتاحية، واستخدام الأسئلة المسهبة والأسئلة الذاتية، وذلك يمكن المعلم من ادراك هدف التعلم، ويصبح قادرا على الرد على أسئلة الطلبة.

وهنالك نموذج معتمد لاستراتيجية التساؤل (طرح الأسئلة) على الطلبة، إذ يكون بناء الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب إلى المعقد والمثير للتفكير. على سبيل المثال، يطرح المعلم أسئلة خاصة بموضوع التاريخ، كأن يسأل: ما الذي كنا نتحدث عنه قبل قليل؟ كيف يمكن أن نربط ما حدث بالواقع؟ وهذا السؤال يشجع الطالب على الربط بين علاقة موضوع السؤال بغيره من المواضيع. وبعد أن يأخذ المعلم أكثر من جواب من الطلبة، يحفزهم على الربط بين المعلومات والمقارنة بينها، وذلك يعزز تطبيق الاتصال. وبعد ذلك يستقبل المعلم أسئلة الطلبة، ويساعدهم على حلها والتوصل إلى أجوبتها بأنفسهم، إذ إن هذه الطريقة تنمي وتعزز التفكير ومهارات البحث لديهم.

وهنالك تقنية أخرى تستخدمها استراتيجية التساؤل، وهي التساؤل المسهب، وتركز هذه الاستراتيجية على سؤال الطالب نفسه، وغالبا ما يكون: لماذا حدث ذلك؟ وكيف؟ ومتى؟، إذ

إن طبيعة الأسئلة توضح الاهتمام الكبير بمعرفة الجواب، وتنمي طرق البحث لدى الطلبة، وتجعلهم مستعدين لإجراء البحوث والتحقيقات.

وهناك تقنية أخرى تستخدمها استراتيجية التساؤل، وهي التساؤل الذاتي الذي يركز على العمليات المعرفية، وتؤكد هذه التقنية عمليات المقارنة والتوضيح والافتراض والتوقع والتحليل والاستنتاج، الذي من شأنه توجيه تفكير الطالب نحو أهداف محددة وأهداف فرعية، والتركيز على كل جوانب الموضوع. وبالنتيجة تنمية طرق التحقيق والتأمل في أثناء التساؤل (Anderson, 2012).

ويجب إعطاء الطالب الوقت الكافي للتفكير بالسؤال قبل الاجابة عليه. وتعد هذه الاستراتيجية مهمة جدا لدى الطلبة، لأنها تسمح لهم بتدقيق الاجابة وتصحيحها والتفكير بها من كل الجوانب قبل التصريح بها، وإذا لم يعطِ المعلم الطلبة الوقت الكافي للإجابة ستكون أغلب اجاباتهم عن الأسئلة: "لا أعرف" (Olvera&Walkup, 2010).

وترى الباحثة اهمية اعطاء الطلبة فرصة المشاركة في مناقشة المعلومات، وتشجيعهم على طرح ألأسئلة، وإعطائهم فرصة للتعبير عن افكارهم الجديدة وميولهم، واستخدام استراتيجيات تدريس تساعدهم على اثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية واتجاهاتهم، والابتعاد عن التلقين.

استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ:

يُعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، التي بها فضله الله – تعالى– على سائر المخلوقات، وهو العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات (أبو جادة ونوفل، 2007).

إنّ التفكير بصوتٍ عالٍ هو انغماس القارئ في الحوار فوق المعرفي، حول فهمه للنصّ، واستعمال استراتيجيات القراءة، وهو التعبير اللفظي بصوت مسموع عن الأفكار الخاصة بالفرد في نفس الوقت الذي يقوم فيه بأداء المهمة المطلوبة، وتعتبر عملية عقلية يستخدمها الفرد في التعلم (Lodge et al, 2000).

ويذكر كل من سويرنغن وألي (Swearingen&Alley,1997) أن التفكير بصوتٍ عالٍ هو تقرير القارئ الذاتي اللفظي حول عمليات تفكيره، إذ تساعد هذه الاستراتيجية الطلبة على عمل تنبؤات حول النصّ، وموازنة الأحداث والأفكار والسمات، وتخيل المعلومات الموصوفة في النصّ، وعمل ارتباطات بالمعرفة السابقة. وهو إحدى الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (فوق المعرفية)، التي يجري فيها إضفاء الطابع اللفظي على الأفكار كافة الخاصة بالطلبة، عندما يجري قراءة النص بصورة شفهية.

وأشارت الرحيمي (2007) إلى أنه التعبير لفظياً عن الأفكار، ثم عرض نموذج للإجراء الذي يدرس أثناء العمل. وهو إحدى استراتيجيات القراءة، التي يؤديها الطلبة بالتعبير لفظياً عن أفكارهم عندما يقرؤون والتي تساعدهم في فهم النص.

وترى كويرو (Coiro,2002) أن التفكير بصوتٍ عالٍ هو الطريقة التي يعبر بها الطلبة لفظياً عندما يقرؤون، ومن ثم يظهرون الاستراتيجيات التي يستعملونها لفهم النصّ، وقد يستخدمها الطلبة فردياً أو مع شركاء، وهذا يعزز التعلم لديهم.

www.Justreadnow.com/training/strategicreading/menu5nehtm.

واستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ هي إحدى الاستراتيجيات التي تتضمن المشاركة بين الطلاب والمعلمين، بطريقة تعاونية من أجل بناء المعنى الخاص بالنص أثناء عملية التفاعل

فـي البيئــة الصــفية، وهـذا التفاعـل يسـاعد فـي بنـاء فهـم أفضـل للنصـوص التـي يجـري قراءتهـا فـي حجرة الصف الدراسي (Cardenas,2009).

وهناك أسس النظرية لتطوير استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، الأول: كونها طريقة لقياس العملية المعرفية للقراءة، والثاني: كونها طريقة لتطبيق المجال ما وراء المعرفي في عملية التعليم؛ من أجل رصد مستويات الفهم الخاصة بالطلاب (Mckeown&Gentilucci, 2007).

وتســتعمل اســتراتيجية التفكيــر بصـــوتٍ عـــالٍ لتوضـــيح العمليـــات المعرفيـــة للفهـــم القرائـــي، وتعبيــر الطلبــة عــن أفكــارهم بنحــو لفظــي عنــدما يقــرؤون، ويوضــحون أنــواع الاســتراتيجيات التــي سيستعملها القارئ الماهر أثناء القراءة.

www.bcsd.k12.ca.us/cipd/think_alquds.htm.

وتعتمـد هـذه الاسـتراتيجية علـى التفاعـل اللغـوي بـين الطلبـة، وذلـك لأن اللغـة اللفظيـة هـي الوسـط الـذي يبـرهن فيـه الطـلاب كمعلمـين ويظهـرون قـدراً كبيـراً ممـا تعلمـوه، فهـم يتحـدثون عمـا يعرفونه ويشكلون معنى لمعرفتهم الجديدة التي يكتسبونها (جابر، 1999).

ويســاعد التفكيــر بصــوتٍ عــالٍ علــى تعلـم مراقبــة التفكيــر وتحســين عمليــة الفهـم، ويســتخدم هـذا الأسـلوب غالبـا بعمليـة القـراءة، إذ ان الطالـب عنـدما يعيـد قـراءة الـنص اكثـر مـن مـرة بصـوتٍ عــالٍ تتركــز المعلومــة فــي عقلــه ويوســع افــاق التفكيــر لديــه ويزيــد فهمــه للمعلومــة التــي يقرأهــا، ويمكنــه مــن رصــد المعلومــات وأخــذ الملاحظــات بشــكل أســرع. وهنالــك بحــوث كثيــرة حــول التفكيــر بصــوتٍ عــالٍ أثنــاء القــراءة التــي بينــت بــأن التفكيــر بصــوتٍ عــالٍ وســيلة فعالــة لتحســين قــدرات التفكير ومهارات القراءة وسرعة الفهم والاستيعاب.

وتسـاعد طريقـة التفكيـر بصـوتٍ عـالٍ علـى أداء مهمتـين: المهمـة الأولـى تأديـة البحـوث بالشـكل الصـحيح، والمهمـة الثانيـة هـي التحـدث عـن الافكـار والآراء بأريحيـة، ويكـون أداء المهمتـين بـأن يفكـر الطالـب ويبحـث، ومـن ثـم التعبيـر عـن أفكـاره لفظيًـا، إذ يجـب الافصـاح عـن الأفكـار ومشـاركتها وعـدم

الاكتفاء بتخزينها والتفكير بها مما يسبب ارهاقا لذاكرة الشخص، وهنا يكمن أهمية ممارسة التعبير عن الأفكار بصوتٍ عالٍ. وقد اثبتت نتائج البحوث والدراسات أن التفكير بصوتٍ عالٍ يساعد الطلبة على زيادة تحصيلهم العلمي، وزيادة قدرتهم على فهم، وتحليل وحفظ واسترجاع المعلومات التي يقرأونها (Khatami, Heydariyan & Bagheri, 2014).

وتساعد استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ أيضا على الانخراط في التفكير التحليلي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات وتبادل الخبرات وتسهيل التعلم وتحقيق الهدف من التعلم والقراءة، ويشجع الطلاب على التعلم الفعال والشامل واكتساب مهارات التفكير السليم، إذ إن هذه الاستراتيجية تتيح للطالب المجال للتعبير عن أفكاره وتفسير أرائه ومقارنة المعلومات المكتسبة مع المعلومات التي يعرفها مسبقا.

وتستخدم استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ كأداة للتعليم والتعلم وكأداة بحثية في التدريس، وهي نهج يتبع خصوصا في المجموعات الدراسية لأنها تهدف إلى التركيز على التفاعل والمشاركة الفاعلة كوسيلة لتشجيع الطلاب على التفكير الناقد. ويعرف المفهوم الرئيس لاستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ أنه الوصول إلى عمليات التفكير عند الطلاب والتحقيق والبحث في المواضيع المهمة، والقدرة على إجراء الربط وتشكيل الجسور بين المفاهيم الأساسية والأفكار الرئيسة والموضوعات الهامشية، واستخدام المعرفة السابقة والتعلم التجريبي، وحل المشكلات وتقييمها، وتحديد الصعوبات بالمنطق. وتعد استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ وسيلة من وسائل جمع البيانات النوعية التي تستخدم على نطاق واسع في علم النفس المعرفي، وتحفز على التفكير الإنتاجي وطريقة للفهم وتنمية طرق التفكير الفردي، فالتفكير بصوتٍ عالٍ يولد العمليات المعرفية التي تعتمد على العمل والسلوك الجماعي (Banning, 2008).

واستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ احدى استراتيجيات التدريس التي تساعد الفرد في الكشف عن أفكاره الحقيقية غير المرئية للآخرين لكي يرونها ويدركونها، فهي تتيح للمدرسين رؤية مهارات تفكير طلابهم مما يهيء الفرصة لتزويدهم بالتغذية الراجعة حين يلاحظون استدلالا خاطئا أو نقصا، كما تتيح للمتعلمين الفرصة ليسمعوا تفكيرهم وليتعلموا كيف يراقبون عمليات تفكيرهم، اذ أنهم لا يكتسبون المعرفة بتسجيل المعلومات الجديدة على صفحات بيضاء في عقولهم بل أنهم يبنون معرفتهم على نحو نشط ويشاركونها ويحددون بنيتها في الوقت الذي يفسرون فيه المعرفة الجديدة ويحدثون تكاملا بينها وبين المعرفة المسبقة. ان استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ لها فاعلية ايجابية حيث ساهمت في تحقيق الاتي: تعد أداة فعالة لتدريس كيفية التفكير في مهمة ما أو حل مشكلة معينة، والتنبؤ بنتائج تجربة ما، وتعمل على تنمية القدرة على التخطيط لأداء المهمة، وتوجيه الأسئلة، والاندماج مع الجماعة.

وتُعد استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ عمليات تجسد تفكير المتعلم أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، بحيث يذكر المتعلم المفكر بصوتٍ عالٍ كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما، مثل: حل مشكلة، وإجابة سؤال، والقيام بتجربة.

ولاستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ مزايا متعددة ذكرها هينجس وني (Henjes&NE,2007) أهمها:

- تساعد على تجنب المتعلمين للحفظ الأصم دون فهمهم للمعنى.
- تساعد على ايصال ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المقروء.
- تساعد على التفكير بدقة أكثر وبعناية وبأسلوب منتظم.
- تساعد على الاستماع بحيث يصبح الطلبة أكثر وعيا بنقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.

- تساعد على التحقق من جدية الأداء الشخصي للطلبة وعمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.
- تزيد من تحكم المتعلمين في أنفسهم كمتعلمين، وتمكنهم من تحسن أدائهم الأكاديمي أو غير الأكاديمي.
- يعمل المتعلمون معًا لاكتشاف أخطاء واعتقادات غير صحيحة وتشويشات وعوائق أخرى لأدائهم الفكري.

العلاقة بين التساؤل والقراءة التحليلية:

إن النصوص القرائية الجيدة يجب أن يرافقها أسئلة تعليمية تثير تفكير الطلبة، وتشجعهم على توجيه الأسئلة حول المعلومات الموجودة في النصوص، وعدم التسليم بما ورد في مقرراتهم الدراسية على أنه صحيح (مايرز، 1993). وإن الأسئلة التي تتطلب عمليات عقلية عليا تفتح آفاق المعرفة أمام الطلبة، وتكسبهم مهارات متعددة في التعلم الذاتي، كمهارات البحث والتقصي وحل المشكلات (عدس، 1996).

ويجب على المعلم أن يوجه الأسئلة لطلبته باستمرار حول ما يقرأونه، ليحللوا الأفكار والإستنتاجات، إذ إن القراءة التحليلية تعد شكلاً من أشكال التفكير عال الرتبة (Astleiner,2002). ويرى الخطيب وأبو سرحان (1993) أن على المعلم تشجيع طلبته على استخدام التساؤل ليصبحوا أكثر إتقاناً لطرح السؤال.

ويلاحظ أن عدداً قليلاً من المعلمين يجيدون هذه الاستراتيجية (Lehr,1983). فالتفكير في النص القرائي يساعد القارئ على فهم أفضل لما يقرأ، فهو يطرح أسئلة قبل البدء بالقراءة ثم التوقف أثناء القراءة للبحث عن إجاباتها وطرح مزيد من الأسئلة الجديدة والاستمرار بذلك لزيادة

التعمـق والتفكيـر فيمـا يقـرأ. والبحـث عـن الإجابـة سيسـاعد علـى الفهـم وتـذكر مـا جـرت قراءتـه (Thomas,1991). وأورد فاونتـــام (Fountam)، المشــــار إليـــه فـــي عبـــدالحافظ (2007)، أن هذه الاستراتيجية تتفق والتوجه الحديث في جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

إن طـرح الأسـئلة يعتبـر أسـلوباً مـن الأسـاليب الأكثـر اسـتخدامًا لمسـاعدة المـتعلم علـى فهـم المقـروء، وجعلـه أكثـر تركيـزًا علـى المعنـى أثنـاء القـراءة، وهـي وسـيلة مـن الوسـائل المسـتخدمة مـن قبل المعلمين لمساعدة طلبتهم على التفاعل مع النص المقروء (يوسف، 2003).

العلاقة بين التساؤل والكتابة:

هنـاك علاقـة قويـة بـين الكتابـة التعبيريـة وطـرح السـؤال، ذلـك أن المعلـم عنـدما يـدرس التعبيـر الكتــابي للطلبـــة يمهـــد للـــدرس، ويســـتثير انتبـــاه الطلبـــة بإثـــارة أســـئلة متعـــددة، تقـــود إلـــى موضـــوع الـــدرس، وبالنتيجـــة يهيـــئ أذهـــانهم لاســـتقباله. وبعـــد تحديـــد موضـــوع درس التعبيـــر يطـــرح المعلـــم أيضـــا أســـئلة وإثـــارة نقـــاش، وإعطـــاء أمثلـــة مفتاحيـــة تســـاعد طلبتـــه علـــى مواجهـــة الموضـــوع والســـير قدماً في تنفيذه.

إن مثـل هـذه الأسـئلة التـي يطرحهـا المعلـم فـي حصـة الكتابـة التعبيريـة تسـاعد الطلبـة علـى تجميـع أفكـارهم فـي اتجـاه الموضـوع نفسـه، وتكـون الأسـئلة متسلسـلة توصـل إجاباتهـا إلـى تـأليف العناصـر الرئيسـة للموضـوع، ثـم ينتقـي المعلـم بعـض جمـل الطلبـة جيـدة الصـوغ، ويكتبهـا علـى السـبورة لتعزيـزهم (الـوقفي، 2003). وإذا عُـدّ أن الكتابـة هـي إحـدى المهمـات التعليميـة التـي ينجزهـا الطالـب فيـرى كوسـتا (Costa,1985) أن هـذه المهمـات التعليميـة تتضـمن ثـلاث مراحـل وهـي: مرحلـة مـا قبـل المهمـة، ومرحلـة أثنـاء المهمـة، ومرحلـة مـا بعـد إنجـاز المهمـة. وفـي كـل مرحلـة مـن هـذه المراحـل يطـرح الطلبـة علـى أنفسـهم مجموعـة مـن الأسـئلة، فقبـل الشـروع بالمهمـة

يقيم الطلبة ما لديهم من معرفة حولها بسؤال أنفسهم: هل تعرف كل شيء تريده عنها؟ وفي أثناء المهمة قد يسأل الطلبة أسئلة مثل: ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك؟ ما أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك؟ وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة تقييم معرفتهم حول المهمة بطرح أسئلة مثل: ما الحقائق التي جرى تعلمها؟ وما الذي كان يمكن تعلمه؟ (Marzano,etal,1988).

العلاقة بين التفكير بصوتٍ عالٍ والقراءة التحليلية:

تُعد القراءة عملية من عمليات التفكير، وهي عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تجري الإ بها (عاشور والحوامدة، 2010). وهي بالأصل حقيقة إمكانية التفكير، فالقارئ بإعادته صياغة الأفكار، وبيان رأيه حول مضمون ما يقرأ، يعني أنه يمارس عملية تفكير تتطلب إعادة الخبرات المخزونة لديه، وإجراء أشكال لبعض التفاعلات لتوليد أفكار وحلول، تؤدي إلى زيادة كفاءته في التعامل مع ما يقرأ (Olleman, 1996).

ويرى جيرالد وشيرمان وروهلر (1987) أن القارئ يمارس في عملية القراءة جميع العمليات العقلية العليا، بحيث يؤدي ذلك إلى التوصل إلى أفكار جديدة قد لا تكون متضمنة في المادة المقروءة، لذا تعد القراءة عملية تفكيرية، فالتفكير يحتل معظم جوانبها. وترى الباحثة أن القراءة التحليلية تأتي بمستوى عالٍ من التفكير، ويتطرق إليها الباحثون أنها تأتي في مستوى التحليل والتطبيق في هرم بلوم، وهي تعتمد على العمليات العقلية العليا، من فهم وتحليل وتركيب وإصدار أحكام وحل مشكلات واقتراح حلول واستدلال. وقد وجدت الباحثة ارتباطاً قوياً بين مهارات القراءة التحليلية والتفكير بصوتٍ عالٍ، إذ إن تحسن مهارات التفكير يقود إلى تحسن في مهارات القراءة بشكل عام، والقراءة التحليلية بشكل خاص.

ويرى قطامي وقطامي (2001) أن التفكير مهارة يمكن تعليمها للطلبة وتطويرها بالتدريب والمراس، والنمو العقلي، وتراكم الخبرة، لذا لا بد من توفير أنشطة تربوية لتنمية التفكير لدى الطلبة. ويذكر عدس (1996) أن تعلم عملية التفكير وتعزيزها يتطلب نقل هذه العملية ومهاراتها إلى الطلبة في مختلف الصفوف، ومن خلال المواد الدراسية المختلفة كالقراءة مثلاً. أما محمد (2004) فيرى أن المتعلم من خلال التفكير يؤدي الكثير من العمليات العقلية من تحليل وتعميم وتجريد وإدراك وحكم ونقد واستنتاج وربط، فلم يعد يُعطي اهتمام لكمية المادة المقروءة فقط، بل أن المهم أيضا أسلوب القراءة نفسه، وطريقة استثمار المقروء، وأصبح ينظر للقارئ على أنه صاحب رأي فيما يقرأ، فيستنتج وينتقد وفق رؤيته الخاصة.

إن القراءة التحليلية تتطلب من القارئ امتلاك مهارات أساسية والتدريب عليها ليتمكن من القراءة الفاعلة وإصدار أحكام خاصة بالمقروء، واستيعاب النص بصورة كلية وجزئية عن طريق فحص وجهات النظر المتعددة التي يطرحها الكاتب، والوصول إلى الاستنتاجات الخاصة به (Thistelthwaite,1990;Kaufan&Kaufan,1985). وتتجلى هذه العلاقة بين التفكير بصوتٍ عالٍ والقراءة التحليلية كونها علاقة ارتباطية ؛ إذ عندما يفكر المتعلم بصوتٍ عالٍ أثناء القراءة التحليلية، فهذا يعني أنه يؤدي مجموعة من عمليات التفكير، فهو يدرك ويلاحظ ويستجيب للمعنى العام، ويدرك العلاقات القائمة بين معاني المفردات، ويدرك الفكرة الصريحة والضمنية، ويعقد موازنات بين المعاني والمفاهيم، ويقوّم العلاقات ويصدر أحكاماً بشأنها، ويستخرج النتائج والأحكام، ويستنتج استنتاجاً نقدياً، ويحل المشكلات (Goodman& Burke, 1983)

العلاقة بين التفكير بصوتٍ عالٍ والكتابة:

تُعد الكتابة بشكل عام والتعبير الكتابي بشكل خاص شكلاً من أشكال التدريب على التفكير من ناحية، وعلى استخدام اللغة بمحتوياتها المختلفة من ناحية أخرى (فضل الله، 2003). وأورد صومان (2006) بأن الكتابة أداة موجهة للتفكير، ذلك أن تعليم التفكير لا يجري بمعزل عن تعليم الكتابة. والكتابة فعل يعكس تفكير الفرد فهي تتضمن التفكير وما يلازمه من اضطراب أو تنظيم أو تحسين. فالأفكار التي يريد الفرد أن يقدمها لن تظهر منطقية على الورق إذا لم تكن منطقية في رأس الفرد.

إن الأعمال الكتابية تتطلب إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع. لذا يُعد الأداء التعبيري ممارسة فعلية للقدرات العقلية واللغوية (Zamel,1992). ويؤكد علماء النفس ضرورة الربط بين حسن التفكير وجودة الكتابة (Carol,1992). وإن الكتابة وحدة مؤلفة من الفكر والشعور تنساب بالتعبير، فتنصب في فقرة أو فقرات متساندة، فيظل العمل يدور حول محور واحد يستقطب موضوعاً واحداً، ويجري في خط سير واحد (عصر، 2000؛ الهاشمي، 1994؛ وزارة التربية والتعليم، 1995).

ويأتي الهدف من تدريب الطلبة على ممارسة التفكير في عملية التعبير اللفظي أو الكتابي في المساعدة على تحقيق النتاجات التربوية المرغوبة، مثل الانتقال بالطالب ضمن سلسلة من عمليات التفكير متدرجة الصعوبة، وتوسيع الآفاق الفكرية للطلبة، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو العمليات الذهنية والتدريب على ممارستها، وممارسة عملية التفكير في كل المواد التعليمية وعدّها مواقف تدريب على التفكير والتعبير، وتقليل الفجوة بين عمليات التفكير وعمليات التعبير، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارسة التفكير في عمليات التعبير لدى

الطالب وفق نصوص منهجية، أو غير منهجية (مايرز، 1993؛ وحبيب، 2003؛ قطامي، 2003؛ وعبدالهادي وآخرون، 2003).

ويرى يونس والناقة (1977)، وشحادة (1986)، وزريق (1987) أن من أغراض تعليم التعبير الكتابي تكوين عادة التفكير الواضح والمنظم في الأشياء، والنظر ببصيرة ووعي في الخبرات الشخصية، والتعبير عنها، والإفادة منها. ويذكر صومان (2006) أن هناك علاقة بين التفكير وتطوير الكتابة؛ فالكتابة أداة موجهة للتفكير، وتعليم التفكير لا يجري بمعزل عن تعليم الكتابة، وأن الكتابة فعل يعكس تفكير الفرد.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة .

يجري تناول الدراسات السابقة مقسمة على ثلاثة محاور وفق الترتيب الزمني بدءا بالأقدم وصولا إلى الأحدث، ويتناول المحور الاول دراسات استراتيجية التساؤل او طرح الأسئلة والتفكير بصوتٍ عالٍ منفردة او مزدوجة. ويتناول المحور الثاني دراسات في مهارات القراءة التحليلية او الناقدة او الابداعية. ويتناول المحور الثالث دراسات الكتابة.

1- محور الدراسات التي تناولت استراتيجيات التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ.

أجرت لوبلينر (Lubliner,2001) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استراتيجيات السؤال، والتوضيح، والسؤال والتوضيح معاً، في الإستيعاب القرائي. واختارت لذلك عينة، قسمتها على ثلاث مجموعات تجريبية بحسب الاستراتيجيات، ومجموعة ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية التوضيح على المجموعة الضابطة في الاستيعاب القرائي، أما الدمج (السؤال والتوضيح معاً) فلم يكن تأثيره دالاً إحصائياً، وكذلك إستراتيجية السؤال منفردة.

وأجرى لانج وكامهي (Laing&Kamhi,2002) دراسة هدفت إلى فحص ما إذا كانت إجراءات التفكير بصوتٍ عالٍ ستكشف الفروق في أنواع الإستدلالات (شرح، تنبؤ، ربط)، التي ينتجها القراء المتوسطون والقراء دون الوسط أم لا. وتكونت العينة من (40) طالبا من طلاب الصف الثالث قسموا إلى مجموعتين (20) طالبا متوسط القراءة و(20) طالبا منخفض القراءة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن القراء المتوسطين أنتجوا استدلالات تفسيرية أكثر من القراء دون الوسط. ولا توجد فروق دالة بين حالة الإصغاء وحالة القراءة في نسبة الإستدلالات المنتجة، وهذا يشير إلى أن التفكير بصوتٍ عالٍ مفيد في تعيين تكرار الأنماط التي يستخدمها القراء خلال الإصغاء والاستيعاب القرائي.

وهدفت دراسة محمد (2004) إلى التعريف بفاعلية إستراتيجيات طرح السؤال، والتنبؤ القرائي، والتحويل في تنمية بعض مهارات القراءة الإبتكارية، لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في محافظة (المينا) بمصر. وبلغ عدد أفرادها (60) طالباً، قسمت بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، ودرست التجريبية كتاب لغتنا الجميلة بالاستراتيجيات المذكورة، في حين درست الضابطة بالطريقة المتبعة، وطبق الباحث اختباراً لقياس مهارات القراءة الإبتكارية مكوناً من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وبعض أسئلة المقال.وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجيات التدريسية المقترحة كان لها أثر دال إحصائياً في تنمية مهارات القراءة الإبتكارية.

وهدفت دراسة الهلسة (2004) إلى استقصاء أثر القراءة الاستراتيجية بأبعادها: الجدول الذاتي قبل القراءة، والتفكير بصوتٍ عالٍ في اثنائها، والتلخيص بعد القراءة في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. وطبقت الباحثة هذه الاستراتيجيات على عينة من طلبة الصف الاول

الثانوي في محافظة الكرك بالأردن. وبلغ عدد افراد المجموعة التجريبية (52) طالبا، وبعددهم كان افراد المجموعة الضابطة. وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة اختبارا في الاستيعاب القرائي، واختبارا في التفكير الناقد، وهما من اعداد الباحثة. وأظهرت النتائج أثرا دالا إحصائيا للقراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي بجميع مستوياته الحرفي والتفسيري والناقد، وأظهرت أيضا اثرا للقراءة الاستراتيجية في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة الربابعة (2007) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التفكير بصوت مسموع وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المقروء بالمستويين: "النّاقد والإبداعي" لدى طلبة الصف السابع الأساسي. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار يقيس مهارات فهم المقروء بمستوييه "الناقد والإبداعي" وذلك بالاعتماد على قائمة مهارات للمستويين المداريين، تكوّن الاختبار من (16) فقرة من النوع المقالي محدودة الإجابة. تكونت عينة الدراسة من (55) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن وكانوا في مدرسة واحدة تم اختيارها بالطريقة القصدية، وتوزعت هذه العينة على شعبتين، مثلت إحداهما المجموعة الضابطة وكان عدد طلابها (27) طالباً، في حين مثلت الأخرى المجموعة التجريبية وكان عدد طلابها (28) طالباً. وقام الباحث بإجراء اختبار قبلي في فهم المقروء؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. كما طبق مقياس أسلوب التفكير القبلي، بعد ذلك درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية التفكير بصوت مسموع، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التفكير بصوت مسموع، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً لدى طلبة

الصف السابع الأساسي في فهم المقروء تعزى إلى أسلوب التفكير أو التفاعل بين الاستراتيجية والأسلوب.

2- محور الدراسات التي تناولت القراءة التحليلية:

وهدفت دراسة وودز وموي (Woods&Moe,2006) إلى معرفة مدى تأثير القراءة التحليلية على المعرفة الشخصية للطالب. وقد استخدمت المنهج القياسي، إذ تكونت العينة من عدد من الطلاب الذين تم تعليمهم مهارات القراءة التحليلية عن طريق الأقراص المدمجة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مخزون القراءة التحليلية يساهم في إثراء المعرفة الشخصية وتطوير عملية جمع المعلومات التي تنمي الجانب الثقافي للطالب، وذلك عن طريق إتباع إستراتيجية قراءة الفقرات والنصوص في الكتاب والمرفقة معه بالأقراص المدمجة، فقد ساهمت الأقراص المدمجة على تنمية وتطوير قدرات القراءة التحليلية للطلاب.

وهدفت دراسة بيج (Beach,2007) إلى معرفة مدى تأثير القراءة التحليلية على قراءة النصوص وكتابتها بطريقة مقدمة لطلاب الصف التاسع. أجريت الدراسة في ميريلاندا، وقد استخدمت المنهج التحليلي والمقارن، حيث تكونت العينة من طلاب الصف التاسع تم تعليمهم (13) درس مصممة لتعليم مهارات القراءة التحليلية والكتابة، وأخذت عينة عشوائية منهم تكونت من (4) طلاب ثم إجراء المقابلات معهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن ناتج المقارنة بين ما قبل وبعد تمام مهارات القراءة التحليلية والكتابة كانت إيجابية، حيث أن الطلاب أصبحوا أكثر قدرة على اتقان مهارات القراءة وتحليل النصوص بدقة وسهولة. وأيضا فقد ساهمت القراءة التحليلية على التطور في الكتابة لديهم، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين تم

إجراء المقابلات معهم وجدوا أن الاستراتيجيات التي اتبعت لتعليمهم القراءة التحليلية كانت مفيدة جداً.

وهدفت دراسة لونغ (Long,2012) إلى معرفة أثر تعليمات القراءة التحليلية على القدرة على حل المسائل الرياضية في الفصول الدراسية. وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي والمقارنة، حيث تكونت العينة من (25) طالب في الصف الثالث حيث تم تعليمهم مباشرة باستخدام وسائل عملية (4) أيام في الأسبوع لمدة (8) أسابيع، مع التركيز على القراءة التحليلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن نتيجة مقارنة الطلاب قبل الاختبار وبعده كانت إيجابية، حيث أصبحت قدرة الطلاب على حل المسائل الرياضية الصعبة والمعقدة كبيرة جداً بعد إكسابهم مهارات القراءة التحليلية، حيث تمكن الطلاب من تحليل المسائل وفهمها وحلها بدقة، وأصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة بناءاً على تحليلهم، ونتج أيضا أن القراءة التحليلية ساعدت الطلاب على تحسين قدرة المسائل عن طريق السرد وحلها وبالشكل الصحيح.

أما دراسة كوبر شفلي (Kuprashvili,2013) فقد هدفت إلى معرفة مدى أهمية القراءة التحليلية وتأثيرها على تحسين مهارة المحادثة عند الطلاب. أجريت الدراسة في جورجيا، وقد استخدمت المنهج التحليلي، حيث تكونت العينة من مجموعة من الطلاب الذين تم ضمهم إلى برامج تعليم مهارات القراءة التحليلية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارات القراءة التحليلية تساعد على جعل الطلاب متحدثين جيدين للغة ثانية لأنها تعمل على تطوير مهارات والكفاءات التفاعلية، وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تساعد الطالب على الانتقال من مرحلة القراءة التحليلية إلى القراءة الجهرية والتحدث باللغة الأخرى، حيث أن

القراءة التحليلية تعزز معرفة الطالب حول المادة التي يقرأها وتحليلها بسهولة وتقييمها، وتجعله أكثر قدرة على التعبير عن أفكاره ودمج المعرفة التي يمتلكها مع رأيه الشخصي.

3- محور الدراسات التي تناولت الكتابة:

هدفت دراسة تومسون (Thompson,2000) إلى معرفة أثر استراتيجيات ما قبل الكتابة في جودة الكتابة لدى طلبة الصفين الخامس والسادس في منطقة (ميسوري) في أمريكا، واختار الباحث عينة بلغت (206) من التلاميذ. قسمها على مجموعتين تجريبية وضابطة. وصمم الباحث أنشطة تزود بها المجموعة التجريبية فقط قبل الكتابة. وطُبق الاختبار بعد نهاية التجربة على المجموعتين، وأظهرت نتائجه وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى أنشطة ما قبل الكتابة.

أما دراسة درايسه (Darayseh,2003) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح مبني على استراتيجية الخريطة الدلالية والعصف الذهني في تطوير القدرة الكتابية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي واتجاهاتهم نحوها، وأشتمل البرنامج على كيفية كتابة رسالة، ومقالة قصيرة، وموضوعات حرة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الرمثا، وأما عينة الدراسة فتكونت من (212) طالباً وطالبة موزعين على ست شعب، تم اختيارها عشوائياً، وتكونت المجموعة التجريبية من شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، والمجموعة الضابطة من شعبة ذكور وشعبة إناث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات التجريبية التي درست باستخدام برنامج الكتابة المقترح، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط علامات المجموعة التجريبية تعزى إلى استراتيجية التدريس المستخدمة لصالح الخريطة الدلالية، ووجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسط علامات الطلبة تعزى إلى أثر الجنس لصالح الإناث، فضلاً عن ذلك فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو الكتابة لصالح المجموعات التجريبية بشكل عام، ولصالح مجموعة الخريطة الدلالية بشكل خاص.

وأجرى الخمايسة (2003) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (246) طالباً وطالبة، للكشف عن مستوى الطلبة في التعبير الكتابي، وتم تطبيق اختبار كتابي يتكون من جزأين على عينة الدراسة، أما عينة الدراسة التجريبية فقد تكونت من (122) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي منهم (60) طالباً و(62) طالبة، موزعين على أربع شعب دراسية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، واستخدمت أداتان هما: اختبار التعبير الكتابي وقد تكون من جزأين، والبرنامج التعليمي الذي هو من تصميم الباحث، وتكوّن من مجموعة من التدريبات والنشاطات التي تسعى إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الذي هو موضوع الدراسة. وأظهرت النتائج وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات التعبير الكتابي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفيما يخص متغير التفاعل بين البرنامج والجنس، فقد كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل البرنامج مع الجنس عند الجزء الثاني من الاختبار فقط لصالح الإناث، وقد لوحظ أن أداء الإناث على اختبار التعبير الكتابي بعد تطبيق البرنامج للمجموعة التجريبية كان أفضل من أداء الذكور، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة على اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى التفاعل بين البرنامج والجنس عند الجزء الأول وعند الاختبار الكلي.

وهدفت دراسة تميم (2004) إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الابداعي عن طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. واختار الباحث عينة الدراسة بشكل عشوائي، بلغ عددها (187) طالبا وطالبة من ثماني مدارس ثانوية رسمية في اربعة مناطق تعليمية. وليتحقق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة للطلبة واستبانة للمعلمين للتعرف على واقع تدريس مهارة الكتابة، واعد اختبارا قبليا واخر بعديا، وبرنامج تدريبي لقياس فاعليتة في تنمية المهارات المحدده سلفا. وكشفت اهم النتائج في مجال واقع تدريس التعبير الابداعي عن ان المدرسين يولون التعبير الوظيفي اهمية اكبر من التعبير الابداعي، وان مدرسين اللغة العربية لا يقومون بواجباتهم المهنية على أفضل وجه. اما ابرز نتائج تطبيق البرنامج المعد فأشارت إلى زيادة متوسط درجات الطلبة ذكورا واناثا في الاختبار البعدي على متوسط تحصيلهم في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة.

وهدفت دراسة الجعافرة (2004) إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب وطالبات موزعين على مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (52) طالباً وطالبة، وضمت المجموعة الضابطة (52) طالباً وطالبة أيضا. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين يُعزى إلى متغير الجنس، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات نحو اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق في الاتجاهات بين المجموعتين تُعزى إلى متغير الجنس.

وهـدفت دراسـة كلايـن (Klein,2004) إلـى معرفـة أثـر التكامـل بـين القـراءة والكتابـة فـي تنميـة مهـارات التفكيـر والتعبيـر الكتـابي. واختـار الباحـث لـذلك عينـة مكونـة مـن (85) طالبـاً وطالبـة، وزعـوا علـى مجمـوعتين تجريبيـة وضـابطة. وقـد أخضـع الباحـث المجمـوعتين للإجـراءات الآتية:

- تكليف مجموعتي الدراسة بقراءة موضوع مختار، ثم الكتابة حوله.
- تقـديم مجموعـة أسـئلة حـول الموضـوع تجيـب عنهـا المجموعـة التجريبيـة فقـط، ولا تُـزود المجموعـة الضـابطة بهـذه الأسـئلة. علـى أن تكتـب المجموعـة التجريبيـة حـول الموضـوع مـرة ثانية، بقصد تطوير فهمها. وتكتب المجموعة الضابطة مرة ثانية أيضا.
- تكليـف المجموعـة التجريبيـة بقـراءة الموضـوع قـراءة موسـعة، للتغلـب علـى الصـعوبات خاصـة بـالفهم، ثـم يُطلـب مـنهم كتابـة الموضـوع مـرة ثالثـة. وقـد اتضـح أن هـذه الكتابـة الأخيـرة اتسـمت بالعمق، والتحليل، والتصنيف، والتسلسل.

هـدفت دراسـة إكسـيانج (Xiang,2004) إلـى معرفـة أثـر ممارسـة المراقبـة الذاتيـة فـي الكتابـة. واختـار لتطبيـق الدراسـة عينـة عشـوائية بلغـت (58) طالبـاً وطالبـة، قسـموا علـى ثـلاث فئـات؛ فئـة المسـتوى المتقـدم باللغـة الإنجليزيـة؛ وفئـة المسـتوى المتوسـط فـي اللغـة نفسـها، وفئـة المسـتوى المتـدني. وتضـمنت المجموعتـان التجريبيـة والضـابطة هـذه المسـتويات الثلاثـة. وجـرى تـدريب المجموعـة التجريبيـة علـى: أخـذ الملاحظـات، واللغـة، والتنظـيم، والتغذيـة الراجعـة، فضـلاً عـن مناقشـتهم فـي أهميـة المراقبـة الذاتيـة فـي العمـل الكتـابي. وأظهـرت النتـائج بعـد اثنـي عشـر أسـبوعاً مـن المراقبـة الذاتيـة وجـود فـروق دالـة إحصـائياً لـدى طلبـة المسـتوى المتقـدم والمسـتوى المتوسـط فـي المجموعـة التجريبيـة، مقارنـة بالمسـتويين المـذكورين فـي المجموعـة الضـابطة.

وبينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة لدى المستوى متدني في المجموعتين التجريبية والضابطة تعزى إلى ممارسة المراقبة الذاتية.

وتناول الطراونة (2006) في دراسته تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع للقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة المزار الجنوبي بالأردن. واختار لذلك عينة عشوائية مكونة من (118) طالباً وطالبة، قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة. وبنى الباحث اختباراً في التعبير الكتابي ومقياساً للاتجاه. ولم تظهر النتائج أثراً للبرنامج في تنمية اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية لدى كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقام النصار والروضان (2007) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بناءه على استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، وقد تكونت عينة البحث من أربعين طالباً، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستغرق تطبيق البرنامج سبعة أسابيع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي كان له أثر ذي دلالة احصائية في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة بني ياسين (2007) إلى معرفة فاعلية أنموذج فلاور وهيز الأصلي والمعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. واختار لتطبيق الأنموذج عينة مكونة من (144) طالباً وطالبة من طلبة مدينة اليرموك بالأردن. وقسمت العينة على ثلاث مجموعات تجريبيتين يطبق على إحداهما أنموذج فلاور وهيز الأصلي، ويطبق على الأخرى الأنموذج المعدل. ومجموعة ضابطة تدرس التعبير الكتابي بالطريقة

الاعتيادية. وأظهرت النتائج فروق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي، أي أن أنموذج فلاور وهيز الأصلي والمعدل كانا ذا أثر دال إحصائياً. وأظهرت النتائج أيضا أن الفرق بين الأنموذج الأصلي والأنموذج المعدل كان دالاً إحصائياً لصالح الأنموذج المعدل. وبينت الدراسة كذلك أنه لا يجد فروق دالة بين أفراد المجموعة التجريبية في أثر الأنموذج يعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة الأحمدي (2008) إلى بيان فعالية أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، تكونت عينة البحث من (40) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة تبوك وتم إعداد أدوات البحث وهي: اختيار التفكير الإبداعي، واختيار التعبير الكتابي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي التي استخدمت كمعيار لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي. وبعد تطبيق البرنامج وتطبيق الاختبارات أظهرت النتائج تحسناً واضحاً على عينة الدراسة في اختبار مهارات التفكير الإبداعي، واختبار التعبير الكتابي وبينت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التعبير الكتابي.

وأجرى عليان (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية التخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصور الفنية الكتابية، وتنمية مهارات التفكر الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في عمّان، وتكوّن أفراد الدراسة من (158) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية وأعد اختبار تكوين الصور الفنية، واعتمد اختبار (لورانس) للتفكير الإبداعي وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في تكوين الصور الفنية الكتابية، وفي مهارات التفكير الإبداعي.

وتعقيباً على الدراسات السابقة يلاحظ أن الدراسات التي تناولت استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ درست هذه المتغيرات، بوصفها متغيرات مستقلة، وقد بحثت في اثر هذه الاستراتيجيات في الاستيعاب القرائي، وفي القراءة الابتكارية، ومهارات التفكير الناقد .

أما الدراسات التي تناولت القراءة التحليلية أو الناقدة أو الإبداعية فقد عالجتها مرة بمعرفة أثر طريقة تعلم في تنمية مهاراتها لدى الطلبة، ومرة ببناء نموذج تدريسي لمعرفة أثره في القراءة الابداعية.

وتناول المحور الثالث موضوع الكتابة، بوصفه متغيرا تابعا، كما الحال في الدراسة الحالية، وكانت المتغيرات المستقلة بناء برنامج تعليمي، وأثر استراتيجيات ما قبل الكتابة في جودة الكتابة لدى الطلبة .

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، فإن هذه الدراسة انمازت عن الدراسات السابقة بتناولها طريقة جديدة في تدريس النصوص القرائية، وباعتماد استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ. ولم يسبق لأية دراسة سابقة أن تناولت تدريس النصوص القرائية بهذه الطريقة في حدود علم الباحثة وإطلاعها مما يشكل اضافة جديدة في البحوث والدراسات في هذا الجانب، ومن ناحية اخرى اهتمت الدراسة بمهارات القراءة التحليلية والكتابة التي هي أهم المهارات التي يجب تعليمها للطلبة إذ يعتمد على اتقانها نجاح الطلبة في بقية المواد ومع ذلك فإن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة ذات الصلة في تأصيل الاطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، والافادة من الطريقة والاجراءات المتبعة، وكيفية معالجة المتغيرات، وكيفية تناول الدراسات السابقة والتعقيب عليها، واستخدام الوسائل الاحصائية، وكيفية تفسير النتائج ومناقشتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل افراد الدراسة وأدواتها، وصدق هذه الأدوات وثباتها، فضلا عن وصف لإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، واستخلاص النتائج.

أفراد الدراسة:

جرى اختيار ثلاث مدارس للبنات قصديًا من المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى، واختيرت شعبة واحدة من كل مدرسة عشوائيا. فقد اختيرت شعبة واحدة للصف الخامس الأساسي من مدرسة أسماء بنت ابي بكر الأساسية مثلت المجموعة التجريبية الأولى، ودرست باستراتيجية التساؤل، وشعبة واحدة للصف نفسه من مدرسة الشيماء الأساسية مثلت المجموعة التجريبية الثانية، ودرست باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، وشعبة ثالثة من مدرسة الخنساء الأساسية مثلت المجموعة الضابطة. وبلغ عدد أفراد الدراسة (112) طالبة موزعات على الشعب الثلاث، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و(38) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و(44) طالبة للمجموعة الضابطة. وجرى اختيار هذه الشعب من كل مدرسة.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أُعدّ اختباران هما: اختبار مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات الكتابة.

أولا: اختبار مهارات القراءة التحليلية.

أُعدّ بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية مثل دراسة: بيج (Beach,2007)، ودراسة لونغ (Long,2012)، ودراسة كوبرشفلي (Kuprashvili,2013)، ودراسة وودز وموي (Woods&Moe,2006)، اختبارٌ في مهارات القراءة التحليلية.

خطوات بناء اختبار مهارات القراءة التحليلية

أُعدّ اختبارٌ لمهارات القراءة التحليلية مؤلفٌ من (24) فقرة. وجرى إعداد الاختبار على وفق الخطوات الآتية:

1.تعريف مهارة القراءة التحليلية: على أنها عملية عقلية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على :

أ. تحليل ماجاء في النص، ومن مؤشراتها الدالة عليها: تصنيف النص وفقا لنوع الموضوع، وذكر الأفكار الرئيسة في النص، وترتيب الأفكار بحسب العلاقة الرابطة بينها، وتحديد المشكلة او المشكلات التي يحاول النص حلها.

ب. تفسير محتوى النص، ومن مؤشراتها الدالة عليها: تفسير الكلمات الرئيسة الواردة في النص، وفهم المقترحات الواردة في النص، وتقديم آراء للحكم على ما ورد في النص، واقتراح بعض الحلول للمشكلات الواردة في النص.

ج. نقد النص، ومن مؤشراتها الدالة عليها: أخذ الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل، وعرض الأحكام مدعمة بالأمثلة والأسباب، وتقديم رأي شخصي حول النص.

2.اختيار نصين أحدهما نثري والاخر شعري للاستناد اليهما في وضع فقرات الاختبار، وجرى أخذ النصين من كتاب "لغتي الجميلة" المقرر على طلبة الصف الخامس الإبتدائي في المملكة العربية السعودية .

3.استخلصت ثلاث مهارات عُدت أساسية في تكوين القراءة التحليلية واستندت في مضمونها إلى عدد من الاختبارات المعروفة .

4.ترجمت المهارات الثلاث (تحليل ما جاء في النص، تفسير محتوى النص، نقد النص) إلى فقرات اختبار، بحيث شملت كل مهارة أربعة أسئلة حول النص النثري، وأربعة أسئلة حول النص الشعري. وقد اقتصرت هذه الدراسة على هذه المهارات للأسباب الآتية:

- مناسبة محتواها لأعمار الطالبات ونموهن العقلي.
- قلة الدراسات العربية، في حدود علم الباحثة، التي تناولت هذه المهارات.
- ارتباط هذه المهارات بالاستراتيجيات المقترحة للتدريس.

5.تثبيت اربع فقرات على كل مهارة من مهارات القراءة التحليلية للنص النثري، وأربع فقرات للنص الشعري، وتكون اختبار القراءة التحليلية بصورته الأولية من (24) فقرة، موزعة على مهارات القراءة التحليلة، بواقع (4) فقرات لكل مهارة من المهارات الثلاث للنص النثري، وأربع فقرات للنص الشعري.

صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية:

جرى التحقق من صدق اختبار مهارات القراءة التحليلية بعرضة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول ما يأتي:

- مدى مناسبة مهارات القراءة التحليلية.
- مدى تمثيل الفقرات لمهارات القراءة التحليلية.
- مدى وضوح الفقرات.

- مدى كفاية الفقرات.
- مدى مناسبة المهارات والفقرات الخاصة بها لطالبات الصف الخامس.
- اقتراح أية تعديلات أخرى.

وأخذت الباحثة بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة صياغة بعض الفقرات، وإحكام الجانب اللغوي. الملحق (1) يبين اسماء المحكمين.

لقد عُدت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وجرى تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، وحُسب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات القراءة التحليلية، وكانت معاملات الصعوبة بين (0.21-0.86)، ومعاملات التمييز بين (0.24-0.82)، وهي معاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

وأصبح اختبار مهارات القراءة التحليلية في صورته النهائية متكونا من (24) فقرة. والدرجة الكلية للاختبار (60 درجة).

ثبات اختبار مهارات القراءة التحليلية:

للتحقق من ثبات الاختبار جرى اختيار عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، واستخدمت استجاباتهن في حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، ويبين الجدول (1) القيم الناتجة بعد تصحيحها بمعادلة بيرسون .

الجدول (1)

معاملات الثبات للمهارات الفرعية لاختبار مهارات القراءة التحليلية

تحليل ما جاء في النص	تفسير محتوى النص	نقد النص	الكلي
0.85	0.83	0.88	0.85

وعُدت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة. وتبين كذلك أن الزمن المناسب للاختبار هو (60 دقيقة)، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار مهارات القراءة التحليلية (60) درجة والعلامة الدنيا صفرا. ويبين الملحق (2) اختبار مهارات القراءة التحليلية بصورته النهائية.

ثانيا: اختبار مهارات الكتابة.

أُعدّ لأغراض الدراسة اختبار للكتابة مؤلف من (5) فقرات، تقيس كل من المهارات الآتية: تنظيم الكتابة في فقرات، استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح، وضوح الخط، مراعاة القواعد النحوية، مراعاة قواعد الإملاء، استعمال أدوات الربط المناسبة، مراعاة تسلسل الأفكار، تضمين صور فنية بسيطة.

خطوات بناء الاختبار:

1. تعريف مهارات الكتابة بأنها: عملية فكرية إنتاجية تتضمن قدرة الطالبات (عينة الدراسة) على توظيف عناصر الشكل والمضمون المرتبطة بكتابة الموضوع.
2. استخلصت ثمان مهارات عُدت أساسية في تكوين الكتابة، واستندت في مضمونها إلى عدد من الاختبارات المعروفة، سمك (1979)، ومجاور (1984)، والهاشمي (1995)،

والخولي (2004) .

3. ترجمت المهارات الثماني (تنظيم الكتابة في فقرات، استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح، وضوح الخط، مراعاة القواعد النحوية، مراعاة قواعد الإملاء، استعمال أدوات الربط المناسبة، مراعاة تسلسل الأفكار، تضمين صور فنية بسيطة) إلى فقرات اختبار، واقتصرت هذه الدراسة على هذه المهارات للأسباب الآتية:

- مناسبة محتواها لأعمار الطالبات ونموهن العقلي.
- كثرة الدراسات التي تناولت هذه المهارات.
- ارتباط هذه المهارات بالاستراتيجيات المقترحة للتدريس.

4. تكون اختبار مهارات الكتابة بصورته الأولية من (5) فقرات، موزعة على مهارات الكتابة.

صدق اختبار مهارات الكتابة:

جرى التحقق من صدق اختبار مهارات الكتابة بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول ما يأتي:

- مدى مناسبة مهارات الكتابة.
- مدى تمثيل الفقرات لمهارات الكتابة.
- مدى وضوح الفقرات.
- مدى كفاية الفقرات.
- اقتراح أية تعديلات أخرى.

وأخذت الباحثة بآراء المحكمين التي كان من أبرزها: إعادة صياغة بعض الفقرات، وإحكام الجانب اللغوي. الملحق(1) يبين اسماء المحكمين.

وقد أخذت مقترحات المحكمين بعين الاعتبار، وأجريت التعديلات المناسبة طبقاً لذلك، وعُدت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الاختبار. وجرى تطبيق اختبار مهارات الكتابة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة قبل إجراء الدراسة، وحُسب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الكتابة، وتراوح معامل الصعوبة بين (0.24–0.86)، في حين تراوح معامل التمييز بين (0.27–0.82) وهي معاملات جيدة لغايات هذه الدراسة.

ثبات اختبار مهارات الكتابة:

طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (40) طالبة، واستخدمت استجاباتهن في حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، بمعادلة بيرسون وكان معامل الثبات (0.81). وعُدت هذه القيمة مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة. وتبين كذلك أن الزمن المناسب للاختبار هو(45 دقيقة)، ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار مهارات الكتابة (20) درجة والعلامة الدنيا صفرا. ويبين الملحق (3) اختبار مهارات الكتابة بصورته النهائية.

ثبات تصحيح اختبار مهارات الكتابة:

للتحقق من ثبات تصحيح اختبار مهارات الكتابة كررت الباحثة تصحيح الاختبار بنفسها مرتين، بينهما مدة بلغت اسبوعين. وقد جرى التصحيح على وفق توافر المهارات الثمان في كتابة كل طالبة. وبلغ معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن (0.88). ولزيادة التحقق من ثبات التصحيح طلبت الباحثة من إحدى زميلاتها المتخصصات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بتصحيح عينة من كتابات الطالبات، فوجدت أن معامل ثبات

التصحيح بين الباحثة وزميلتها بلغ (0.82). ومعاملات الثبات هذه مقبولة لاجراءات تصحيح اختبار الكتابة.

تكافؤ المجموعات:

جرى التحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة، المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بالاعتماد على علامات الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة. واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين للمقارنة بين متوسطات علامات الطالبات في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة. ولم تكن للفروق بين هذه المتوسطات الحسابية أي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، علماً بأن النهاية العظمى للاختبار الخاص بمهارات القراءة التحليلية (60) درجة، والنهاية العظمى لاختبار الكتابة هي (20) درجة. ويبين الجدول (3) نتائج تحليل التباين.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات في المجموعين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة التحليلية واختبار الكتابة القبلي.

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القراءة التحليلية	**التجريبية(1)**	30	25.43	7.41
	التجريبية (2)	38	21.79	8.59
	الضابطة	44	23.32	10.38
الكتابة	**التجريبية(1)**	30	10.80	3.48
	التجريبية (2)	38	10.29	4.10
	الضابطة	44	12.02	4.35

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، في الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة.

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
القراءة التحليلية	الطريقة	222.763	2	111.382	1.356	0.26
	الخطأ	8953.228	109	82.140		
	المجموع	9175.991	111			
الكتابة	الطريقة	65.121	2	32.561	1.994	0.14
	الخطأ	1779.593	109	16.327		
	المجموع	1844.714	111	111.382		

يتضح من الجدول (3) تكافؤ مجموعات الدراسة، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات هذه المجموعات على الاختبار القبلي الخاص بمهارات القراءة التحليلية، وعلامات الاختبار القبلي الخاص بالكتابة.

إعداد مذكرات الدروس

1. تحديد وحدات الدراسة:

جرى اختيار الوحدات الثالثة والرابعة والخامسة من منهاج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وموضوعاتها (الابن الصالح، والدواء في الغذاء، والقنفذ). ودرست هذه الموضوعات باستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، وبالطريقة الإعتيادية. وأُعدت أنشطة استراتيجية التساؤل، باعتماد

المؤشرات الآتية:

- القدرة على معرفة مضمون المادة.
- التمكن من المهارات العقلية.
- القدرة على حل المشكلات.
- القدرة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده.
- تشجيع الطالب على الابتكار.
- تعرف قدرات الطالب واستعداداته.
- تهيئة جو من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي.
- تعويد المتعلم على التفكير التأملي.
- زيادة درجة التفاعل مع الموقف التعليمي.
- إثارة الانتباه نحو المادة مدار الموضوع.

ولتطبيق هذه المؤشرات أعدت الباحثة أنشطة ضمنتها استراتيجية التساؤل. مثال ذلك:

لتحقيق مؤشر: القدرة على معرفة مضمون النص وُضع النشاط الاتي:

كثير من الناس لا يذكرون آباءهم بخير لأنهم لم يتركوا لهم مالاً كثيراً. والمال مهم في الحياة، إلا أن أباك ترك لكِ علماً وأدباً، أي حصلتِ على شهادة في الهندسة أو الطب أو الحاسوب بفضل أبيكِ، أيهما أفضل أن يترك لك مالاً أم علماً، ولماذا؟

وأُعدت مذكرات الدروس باعتماد استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، بمراعاة المؤشرات الآتية:

- القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً.
- القدرة على معالجة الأفكار التي يتناولها النص.
- الاعتماد على النفس في تحليل النص.
- تعزيز الجانب التعاوني التشاركي بين الطلبة.
- تحسين القدرة على التنبؤ بمجريات النص.
- القدرة على تخيل المعلومات الموصوفة في النص.
- القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة.
- تحسين الفهم القرائي لدى المتعلم.

وعلى سبيل المثال، لتحقيق مؤشر: القدرة على التعبير عن الأفكار لفظيًا، وضع النشاط الاتي:

تحدثي لزميلاتكِ عن الكلمات الخمس الآتية التي وردت متسلسلة في الفقرات الخمس لموضوع الابن الصالح، الكلمات هي: (الثروة، الصدقة، الغنى، يصارع، يُمتّع).

تحكيم مذكرات الدروس:

بعد إعداد مذكرات الدروس، عرضت على مجموعة من المحكمين،الملحق (1)، وذلك للتثبت من صدق المذكرات، ولإبداء الرأي حول ما يأتي:

- مدى وضوح الأهداف ودقتها.
- مدى ارتباط محتوى الدروس بالأهداف.
- مدى كفاية مذكرات الدروس حسب الخطة الموضوعة لتجربة الدراسة.
- مدى مسايرة مذكرات الدروس لاستراتيجيتي التدريس (التساؤل، والتفكير بصوتٍ عالٍ).

- اقتراح أية تعديلات يرونها مناسبة.

وأخذت الباحثة بآراء المحكمين، وأعيدت صياغة بعض الاهداف، وحذفت بعض الانشطة، وزيدت بعض الانشطة، فضلا عن إجراء بعض التعديلات المتعلقة بتنظيم الدروس، وإحكام الجانب اللغوي، طبقاً لما أشار إليه المحكمون، وأُعدت المذكرات بصورتها النهائية. الملحق(4).

وأوردت الباحثة أيضا كيفية التدريس بالطريقة الاعتيادية كما وردت في دليل المعلم. الملحق (5).

اجراءات الدراسة:

جرى تنفيذ الدراسة على وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التدريس، وبخاصة استراتيجيتا التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ.
2. تحديد الموضوعات التي سيجري تدريسها على وفق الاستراتيجيتين، من موضوعات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.
3. الحصول على الموافقات الرسمية من الجامعة إلى الجهة المسؤولة التي سيجري تنفيذ الدراسة في مدارسها، وهي مديرية تربية الزرقاء الأولى. الملحق (6)
4. اختيار ثلاث مدارس، تدرس إحدى الشعب في احدى المدارس باستراتيجية التساؤل، وتدرس الشعبة الثانية من المدرسة الأخرى باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ. في حين تدرس الشعبة الثالثة من المدرسة الثالثة بالطريقة الإعتيادية.
5. إجراء لقاء مع مديرات المدارس المذكورة حول تسهيل مهمة الباحثة، لإجراء دراستها في هذه المدارس.
6. إجراء لقاءات متعددة مع المعلمات الثلاث اللاتي سيتولين تدريس الشعب الثلاث

بالاستراتيجيتين وبالطريقة الإعتيادية.

7. إعداد اختباري مهارات القراءة التحليلية والكتابة والتحقق من صدقهما وثباتهما.

8. التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما، كان بتطبيقهما على عينة استطلاعية، من خارج عينة الدراسة، فضلا عن تعرف وضوح تعليمات الإختبارين وصعوبتهما وتمييزهما والزمن اللازم للإجابة عنهما.

9. تطبيق الإختبارين على عينة الدراسة قبل إجراء التجربة للتحقق من تكافؤ المجموعات، فضلا عن إجراء التكافؤ بحسب علامات الطالبات في اللغة العربية في العام السابق.

10. إعداد مذكرات الدروس الخاصة بالاستراتيجيتين، وتدريب المعلمتين على التدريس بهاتين الاستراتيجيتين، على وفق هذه المذكرات.

11. تابعت الباحثة تنفيذ التجربة، بالتواصل المستمر مع المعلمتين خاصة للوقوف على دقة التنفيذ، وحل الإشكالات التي قد تحدث أثناء التطبيق.

12. تطبيق الاختبارين على عينة الدراسة تطبيقا بعديا، وكان ذلك في يوم واحد لكل منهما وفي الحصة نفسها للشعب الثلاث.

13. عرض نتائج الدراسة في جداول خاصة بحسب أسئلة الدراسة.

14. مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات والمقترحات.

ومن اجراءات الدراسة المهمة أيضا أن الباحثة تحققت من تكافؤ المعلمات الثلاث، اللاتي تولين تدريس المجموعات الثلاث، فقد تثبتت الباحثة من أن المعلمات الثلاث حاصلات على درجة البكالوريوس في اللغة العربية، وبتقدير جيد جدا. وكان تخرجهن من الجامعة متقاربا، إذ كان تخرجهن في الأعوام (1999، 2000، 2001) على التوالي. وهذا يعني أن مدة الخدمة لديهن متقاربة، فضلا عن أنهن تلقين التدريبات نفسها خلال سنوات تدريسهن.

تصميم الدراسة

تعتمد هذه الدراسة في تصميمها على ما يعرف بتصميم المجموعات المتكافئة المختارة بطريقة قصدية، وهو تصميم (شبه تجريبي). وكان هدف الدراسة تقصي أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. أي أن المتغير المستقل هو طريقة التدريس ولها ثلاثة مستويات هي:

1) التدريس باستراتيجية التساؤل.

2) التدريس باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

3) التدريس بالطريقة الاعتيادية.

أما المتغيرات التابعة فهي:

1) مهارات القراءة التحليلية.

2) مهارات الكتابة.

وعليه تأخذ الدراسة التصميم الاتي:

AG1	O1	O2	X1	O1	O2
AG2	O1	O2	X2	O1	O2
AG3	O1	O2	-	O1	O2

إذ إن:

AG1 : المجموعة التجريبية الأولى.

AG2 : المجموعة التجريبية الثانية.

AG3 : المجموعة الضابطة.

O1 : اختبار مهارات القراءة التحليلية القبلي – البعدي.

O2 : اختبار مهارات الكتابة القبلي – البعدي.

X1: استراتيجية التساؤل.

X2: استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

المعالجة الإحصائية:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة جرى استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات مجموعات الدراسة على اختبار مهارات القراءة التحليلية، واختبار مهارات الكتابة، واستخدام أيضا تحليل التباين الأحادي لمعرفة اتجاه الفرق بين الاستراتيجيتين والطريقة الإعتيادية. وجرى ذلك في الاجابة عن جميع أسئلة الدراسة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصّلاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى: تعرف أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. وستعرض الباحثة النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول الذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية والجدول (4) يظهر هذه النتائج.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات القراءة التحليلية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التساؤل)	30	33.50	8.75
الضابطة (الإعتيادية)	44	24.60	10.79

*العلامة الكلية من (60).

يبين الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التساؤل بلغ (33.50)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة بلغ (24.60)، على اختبار مهارات القراءة التحليلية.

ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (5) يبين هذه النتائج.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	**1415.82**	**1**	**1415.82**	**14.01**	**0.00**
الخطأ	**7230.136**	**72**	**100.42**		
المجموع	**8645.96**	**73**			

يبين الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية يعزى لمتغير طريقة التدريس، لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى التي درست النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل.

وبناء على هذه النتائج ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الإعتيادية." وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق دال إحصائيا.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية، والجدول (6) يظهر هذه النتائج.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات القراءة التحليلية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	38	30.87	7.88
الضابطة (الإعتيادية)	44	24.60	10.79

يبين الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ كان (30.87)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (24.60)، على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية، أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية الثانية والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1260.23	1	1260.23	12.85	0.00
الخطأ	8072.45	80	100.9		
المجموع	9332.68	81			

يبين الجدول (7) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات القراءة التحليلية يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

وبناء على هذه النتائج ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجيات التفكير بصوتٍ عالٍ وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الإعتيادية" وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق دال احصائيا.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، والمجموعة الضابطة على اختبارات مهارات الكتابة البعدي، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات الكتابة		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التساؤل)	30	14.97	2.89
الضابطة (الإعتيادية)	44	13	4.11

يبين الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التساؤل كان (14.97)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (13.00)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	66.67	1	66.67	5.24	0.025
الخطأ	915.87	72	12.72		
المجموع	982.54	73			

يبين الجدول (9) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة،

.

وبناء على هذه النتائج ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل وطالبات المجموعة

الضـــابطة اللاتـــي يدرســـن النصـــوص نفســـها بالطريقـــة الإعتياديـــة." وتقبـــل الفرضـــية البديلـــة التـــي تنص على وجود فرق دال احصائيا.

نتـائج السـؤال الرابـع الـذي نـص علـى: مـا أثـر تـدريس النصـوص القرائيـة باسـتراتيجية التفكيـر بصـوتٍ عـالٍ فـي تحسـين مهـارات الكتابـة لـدى طالبـات الصـف الخـامس الأساسـي مقارنًـا بالطريقـة الإعتيادية؟

وللإجابـــة عـــن هـــذا الســـؤال حُســـب المتوســـط الحســـابي والانحـــراف المعيـــاري لعلامـــات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات الكتابة		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	38	14.66	3.27
الضابطة (الإعتيادية)	44	13	4.11

يبـــين الجـــدول (10) أن المتوســـط الحســـابي لعلامـــات طالبـــات المجموعـــة التجريبيـــة الثانيـــة اللـــواتي درســـن باســـتخدام اســـتراتيجية التفكيـــر بصـــوتٍ عـــالٍ كـــان (14.66)، وأن المتوســـط الحســـابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة كان (13.00)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق الظاهري ذا دلالة احصائية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	57.838	1	57.838	4.276	0.04
الخطأ	1082.21	80	13.528		
المجموع	1140.049	81			

يبين الجدول (11) وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة، ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

وبناء على هذه النتائج ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن النصوص نفسها بالطريقة الإعتيادية."

.

نتائج السؤال الخامس والذي نص على: ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، التي درست باستراتيجية التساؤل، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبيتين على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات القراءة التحليلية		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التساؤل)	30	33.50	8.75
التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	38	30.87	7.88

يبين الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن باستخدام استراتيجية التساؤل كان (33.50)، وأن المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة التجريبية الثانية كان (33.87) على اختبار مهارات القراءة التحليلة.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية أُستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول(13) يبين ذلك.

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية (التساؤل) والتجريبية (التفكير بصوتٍ عالٍ) على اختبار مهارات القراءة التحليلية البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	167.183	1	167.183	2.54	0.12
الخطأ	4340.05	66	65.76		
المجموع	4507.245	67			

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$)، بين علامات الطالبات اللاتي درسن باستراتيجية التساؤل، والطالبات اللاتي درسن باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية.

وبناء على هذه النتائج تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \ge \alpha$) في تحسين مهارات القراءة التحليلية بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجيات التساؤل وطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص نفسها باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ". وترفض الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق دال احصائيا.

نتــائج الســؤال الســادس الــذي نــص علــى: مـا أثـر تـدريس النصـوص القرائيـة باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟

وللإجابــة عــن هــذا الســؤال حُســب المتوســط الحســابي والانحــراف المعيــاري لعلامــات طالبــات المجمــوعتين التجــريبيتين علــى اختبــارات مهــارات الكتابــة البعــدي، والجــدول (14) يبــين ذلك.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبيتين على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

المجموعة	اختبار مهارات الكتابة		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (التساؤل)	**30**	**14.97**	**2.89**
التجريبية الثانية (التفكير بصوتٍ عالٍ)	**38**	**14.66**	**3.27**

يبــين الجــدول (14) أن المتوســط الحســابي لعلامــات طالبــات المجموعــة التجريبيــة الأولــى اللــواتي درســن باســتخدام اســتراتيجية التســاؤل كــان (14.97)، وأن المتوســط الحســابي لعلامــات طالبــات المجموعــة التجريبيــة الثانيــة اللــواتي درســن باســتراتيجية التفكيــر بصــوتٍ عــالٍ كــان (14.66)، على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

ولمعرفــة مــا إذا كــان الفــرق الظــاهري ذا دلالــة احصــائية اســتخدم تحليــل التبــاين الأحــادي (ANOVA)، والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي علامات طالبات المجموعتين التجريبية (التساؤل) والتجريبية (التفكير بصوتٍ عالٍ) على اختبار مهارات الكتابة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	1.04	1	1.04	0.126	0.72
الخطأ	546.077	66	8.274		
المجموع	547.118	67			

يتضح من الجدول (15) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) بين علامات طالبات المجموعتين التجريبيين اللتين درستا باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ على التوالي، على اختبار مهارات الكتابة البعدي.

وبناء على هذه النتائج تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) في تحسين مهارات الكتابة بين طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص القرائية باستراتيجيات التساؤل وطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن النصوص نفسها باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ". وترفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي .

وتناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها، ثم التوصيات التي انبثقت عنها، وذلك بعرض أهم النتائج المتعلقة بكل سؤال، مع محاولة تقديم التفسيرات المنطقية للنتائج، مدعمة هذه التفسيرات بالأدب النظري، ونتائج الدراسات السابقة التي ترتبط بهذه الدراسة، سواء أكانت تتفق معها أم تختلف، مبينة مواضع الإتفاق والإختلاف بينها.

أولا: مناقشة النتائج:

1- مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نص على : ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

أظهرت نتائج هذا السؤال تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية، وذلك على اختبار مهارات القراءة التحليلية، مما يؤكد أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس الاساسي، مقارنًا بالطريقة الاعتيادية.

وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها تقدم استراتيجية ناجحة لتحسين مهارات القراءة التحليلية، وهذه النتيجة قد تبدو منطقية في ضوء تطبيق استراتيجية التساؤل، ذلك لأن هذه الاستراتيجية تسمح لكل طالبة أن تفكر وتعمل بطريقتها الخاصة، مما يسمح لكل طالبة أن تطور أفكارها، فتقرأ قراءة صحيحة، تؤدي بها إلى التحليل الصحيح.

إن الأنشطة التي قدمت في استراتيجية التساؤل شجعت الطالبات على طرح مزيد من الاسئلة، والاجابة عنها، فضلا عن الأسئلة التي تطرحها المعلمة، مما أدى إلى ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة للطالبات؛ الأمر الذي أسهم في زيادة دافعية الطالبات نحو التعلم، وبالنتيجة زيادة وعي الطالبات بالمفاهيم الواردة في نص القراءة والتأمل فيها، وممارستهن مهارات التفكير العليا، التي تساعد بالتأكيد على التحليل.

وفي التساؤل أيضا تزداد الفاعلية الذهنية لدى الطالبات، ويؤدي ذلك إلى اكتشاف العلاقات بين المعلومات المقروءة، وأن القدرة على إيجاد العلاقات يمهد إلى التحليل الصحيح للنص المقروء.

وعلى الرغم من قصر مدة التجربة الا أن ممارسة التساؤل قد تكون أدت إلى التشجيع على تعميق هذه الممارسة، بحيث أصبحت أشبه بعاده عقلية لدى الطالبات، التي يمكن أن تكون المعلمة، التي تولت التدريس باستراتيجية التساؤل، قد ساعدت الطالبات على أن يطورن من قراءتهن، ومن ثم تنمية القدرة على التفسير والتحليل لديهن.

ويمكن أن يعزى التوصل إلى هذه النتيجة إلى أن الأسئلة تشكل مثيرًا مهما، يشجع الطالبة على التعبير عن أفكار النص، بعمل تحليلات معينة لهذه الأفكار، ذلك لأن التساؤل، إثارة أسئلة وإعطاء أجوبة وإثارة أسئلة عن الأجوبة، وتوجيه أسئلة للذات، وإجراء مناقشة حول هذه الأسئلة، كل ذلك يؤدي إلى تفعيل التواصل، واستخدام النماذج والتمثيلات لتفسير الأفكار، الذي يؤدي بدوره إلى أن تكون قراءة الطالبات قراءة تحليلية.

وقد يكون من أسباب التوصل إلى هذه النتيجة أن الطالبة في استراتيجية التساؤل، أصبحت تؤدي دورًا محوريًا في الدرس، وذلك لأنها تسأل وتفسر وتستفسر، فضلا عن أنها تشترك في الإجابة، بل في المناقشة التي تدور حول هذه الأسئلة. وبعبارة أخرى لا تكون مجرد متلقية للمعلومة، بل تصل إليها بنفسها، إذ إن التساؤل يقود إلى الإستكشاف، وكل ذلك يؤدي إلى أن تكون القراءة تحليلية، بكل ما يحملة هذا النوع من القراءة من معان.

واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا الجانب مع نتائج دراسة محمد (2004)، التي وجدت أن استراتيجية التساؤل كان لها أثر دال إحصائيا في تحسين مهارات القراءة الإبتكارية. واتفقت نتائج هذه الدراسة ايضا مع نتائج دراسة وودز وموي (Woods&Moe,2006)، التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي جرى تعليمها مهارات القراءة التحليلية عن طريق الأقراص المدمجة حيث تضمنت مجموعة أنشطة صممت وفق استراتيجية التساؤل .واتفقت ايضا مع نتائج دراسة بيج (Beach,2007) التي أظهرت نتائجها أن الطلاب

أصبحوا أكثر قدرة على اتقان مهارات القراءة وتحليل النصوص بدقة، وأكثر قدرة على اتقان مهارات الكتابة لديهم بعد تصميم دروس لتعليم مهارات القراءة التحليلية والكتابة تتضمن مجموعة من الانشطة باستراتيجية التساؤل. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة تومسون (Thompson,2000)، التي أظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى للأنشطة التي جرى استخدامها قبل الكتابة والمتضمنة مجموعة من الأنشطة على شكل أسئلة تم طرحها على الطلبة.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة لوبلينير (Lubliner,2001)، التي أظهرت أن استراتيجية التساؤل منفردة، ومجتمعة مع استراتيجية التوضيح لم يكن لها اثرًا دالًا احصائيًا.

2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: "ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات الصف الخامس مقارنًا بالطريقة الإعتيادية

أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على طالبات المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة الإعتيادية، وذلك على اختبار مهارات القراءة التحليلية، وهذا ما يؤكد أهمية هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الطالبات في القراءة التحليلية.

وتعزو الباحثة التوصل إلى هذه النتيجة أن استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ قائمة على التفكير، أي إعمال الفكر في المعلومة المطلوب شرحها وتوضيحها،

بطريقة لفظية، أي أن التعبير عن ذلك يكون جهريا، والمعروف أن الجهر بالرأي يتطلب أكثر من جانب من جوانب التفكير. فالطالبة كانت تتخيل وتتأمل وتستجمع الأفكار، ثم تستنتج، أي تصل إلى النتيجة والبوح بها. وهذا يجعل الطالبة تمارس القراءة التحليلية، استنادا إلى معطيات التفكير أو أنواعة التي تتطلبها عملية التحليل.

وتعزى النتيجة أيضا إلى أن استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ جعلت الطالبة تستمع لأفكار المعلمة، وأفكار زميلاتها، ويكون ذلك إما بالتعليق أو بالتوضيح أو بالتنبؤ، وهذه الأبعاد لا بد أن تؤثر في تحسين مهارات القراءة بشكل عام، وبخاصة مهارات القراءة التحليلية، وذلك يؤدي إلى الإستيعاب الصحيح.

ومن أسباب تفوق استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على الطريقة الإعتيادية هو أن الطالبة كانت تلجأ إلى بناء صور ذهنية مستوحاه من النص. وهذا يؤدي إلى ضبط القراءة، بزيادة التفاعل مع النص، ويمنح ذلك الطالبة لتمارس القراءة التحليلية بفرصة أفضل.

إن الطالبة التي تدرس باستراتيجية التفكير بصوت عال يمكنها معالجة النص، بالتدريب على الإرتباطات، والإحساس بتكامل المعرفة والمعلومات، وكل ذلك يعالج نقاط الضعف لدى الطالبة، والتخلص من حالة الخجل الملازم لكثير من الطالبات، وبالنتيجة ايجاد استعداد تام لأن تقرأ قراءة تحليلية وناقدة وإبداعية.

وهناك أسباب أخرى أدت إلى التوصل إلى هذه النتيجة قد تتعلق بمنح الطالبات فرصة لإعادة ترتيب أفكارهن، وذلك بالإستماع إلى التفسيرات المختلفة،

وما تعمد إليه المعلمة من إيجاد براهين ومسوغات، ومنح فرصة للطالبات بذلك في فهم: كيف، ولماذا يمكن أن تفسر بعض المعلومات بطريقة أكثر دقة. وهذه الفعاليات بالضرورة تعمل على جعل القراءة أكثر دقة أيضا، وقدرة الطالبات بقراءة النصوص قراءة تحليلية.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة لانج وكامهي (Laing&Kamhi,2002)، التي اظهرت وجود فروق دالة احصائيـًا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة الربابعة (2007)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، واتفقت مع دراسة الهلسة (2004)، التي اظهرت اثراً دالاً احصائيًا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

3- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: " ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل على طالبات المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة الإعتيادية، وذلك على اختبار مهارات الكتابة، مما يؤكد أثر هذه الاستراتيجية في

تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الاساسي، مقارنًا بالطريقة الاعتيادية.

وتفسر الباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة إلى أن التساؤل ابتداء عملية فكرية، تتطلب من الطالبة استحضار كل ما يحتاجة السؤال أو الجواب أو التعقيب، أو الإستفسار، أو التنفيذ، وهذه كلها عناصر مهمة في التساؤل، من عمليات تفكير. وهذا بحد ذاته يساعد على ممارسة عملية الكتابة بطريقة أفضل، لأن الكتابة أيضا عملية عقلية، وعملية تفكير وبناء. وبعبارة أخرى كان لاستراتيجية التساؤل أثر في تحسين مهارات الكتابة للأسباب التي ذكرت.

ويعزى ذلك أيضا إلى أن الطالبة، بممارستها أنشطة التساؤل، التي قامت عليها الاستراتيجية، ساعد كثيرًا على أن تكتب الطالبة بتخطيط أفضل، ومراجعة المكتوب ووتصحيحة بنفسها، وذلك بحد ذاته عملية تدريب جيدة على ممارسة الكتابة. يُزاد على ذلك أن المعلمة في المجموعة التجريبية كانت تحرص على مناقشة كتابات الطالبات، فيتعرض المكتوب للنقد، وتبادل أدوار المراجعة والتقويم، وهذا أيضا ساعد على تحسين مهارات الكتابة.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة إكسيانج (Xiang,2004)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لدى طلبة المجموعة التجريبية يعزى لأثر تدريب الطلبة على ممارسة المراقبة الذاتية (أخذ الملاحظات، واللغة، والتنظيم، والتغذية الراجعة) في التعبير الكتابي. واتفقت نتائج هذه الدراسة ايضا مع نتائج دراسة

النصار والروضان (2007)، التي أظهرت أن البرنامج التعليمي الذي استند في بناءة على استراتيجية المراحل الخمس للكتابة، كان له أثر ذي دلالة إحصائية في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى الطلبة.

واتفقت أيضا مع نتائج دراسة بني ياسين(2007)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، بعد تطبيق انموذج فلاور وهير الأصلي والمعدل لمعرفة اثره في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة احصائيا لصالح الانموذج المعدل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الطراونة (2006)، التي لم تظهر فروقا دالة احصائيا للبرنامج المعد لتنمية مهارات التعبير الكتابي والذي تضمن مجموعة من الأنشطة على شكل أسئلة.

4- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: " ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ في تحسين مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي مقارنًا بالطريقة الإعتيادية؟

أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية، وذلك على اختبار مهارات الكتابة، مما يؤكد أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الخامس الاساسي، مقارنًا بالطريقة الاعتيادية.

وقد يعزى التوصل إلى هذه النتيجة، بالدرجة الأولى إلى أن الطالبة وهي تبدي رأيها لفظيًا، إنما تستعمل اللغة، والتواصل مع المعلمة ومع الزميلات يتطلب منها أن تنتقي الفاظًا، وتوظف مفردات لإيصال فكرتها إلى الآخرين، وذلك يؤدي إلى دقة استعمال المفردات اللغوية، وكذلك الجمل والعبارات، فإذا تمكنت الطالبة من أداء ذلك شفويا، فهي كتابيا ستكون أكثر قدرة على ذلك، لأنها تتمتع في الكتابة بهامش من الحرية، في انتقاء الألفاظ والتراكيب والجمل والعبارات.

إن استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ تولد حالة من التفاعل بين الطالبات من جهة، وبينهن وبين معلمتهن من جهة أخرى. وهذا التفاعل لا بد أن يستند إلى لغة مفهومة. وذلك بحد ذاته تدريب على استعمال المفردات اللغوية شفويا وكتابيا. يُزاد على ذلك أن هناك أنشطة متنوعة تضمنتها استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، وهذه الأنشطة تعمل على تحقيق الملاحظة والتنبؤ والإستدلال والتصنيف والتواصل. وينعكس التواصل خاصة على أهم مهارتين من مهاراته الأ وهما التعبير ببعديه الشفوي والتحريري.

وقد يكون السبب في أن المعلمة في استراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، قدمت الأدوات الفنية المساعدة للوصول إلى الكفاءة اللغوية والاستقلالية في أداء المهام من طالباتها. الأمر الذي زاد من وعي الطالبات في التعلم، إذ ساعد ذلك في تنمية المهارات المختلفة، ومنها مهارات الكتابة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة درايسه (Darayseh,2003)، التي وجدت فروقًا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست الكتابة بالتفكير. كما

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخمايسة (2003)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج تعليمي يشمل مجموعة من الأنشطة والتدريبات لتنمية مهارات التعبير الكتابي. كما وتتفق أيضا مع نتائج دراسة تميم (2004)، التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج تدريبي لقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة، حيث زاد متوسط درجات الطلبة ذكورا واناثا في الاختبار البعدي على متوسط تحصيلهم في الاختبار القبلي في مهارات الكتابة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج دراسة الجعافرة (2004)، التي أظهرت وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية (ذكورا واناثا) ويعود هذا الأثر للبرنامج التدريبي الذي اقترحه الباحث لتحسين الكتابة لدى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الخامس والسادس: نص السؤال الخامس على: " ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات القراءة التحليلية مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟ **ونص السؤال السادس على:** " ما أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجية التساؤل في تحسين مهارات الكتابة مقارنًا باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ؟

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين المجموعتين، اللتين درست الأولى منهما باستراتيجية التساؤل، ودرست الثانية باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

ويمكـــن أن يعـــزى ذلـــك إلـــى أن الاســـتراتيجيتين تعـــدان جديـــدتين علـــى الطالبـــات، والطالبـــة، أو أي فـــرد، يميـــل إلـــى الجديـــد ويهـــتم بـــه، ويتفاعـــل معـــه. وهـــذا يعنـــي أن الطالبـــات فـــي المجمـــوعتين تفـــاعلن مـــع هـــاتين الاســـتراتيجيتين بالمســـتوى ذاتـــه، فجـــاءت النتائج متشابهه في القراءة التحليلية والكتابة.

وقـــد يعـــزى ذلـــك أيضـــا إلـــى أن المعلمتـــين اللتـــين كلفتـــا بتـــدريس المجمـــوعتين، أبـــديتا الإهتمـــام نفســـه بالاســـتراتيجيتين، وحرصـــتا علـــى تنفيـــذ الأنشـــطة جميعهـــا فيهمـــا، ممـــا أدى إلى أن يكون لهما التأثير نفسه في المهارة في القراءة التحليلية والكتابة.

وقـــد تكـــون هنـــاك أســـباب أخـــرى أدت إلـــى التوصـــل إلـــى هـــذه النتيجـــة، أهمهـــا أن الاســـتراتيجيتين، التســـاؤل، والتفكيـــر بصـــوتٍ عـــالٍ تتضـــمنان العوامـــل نفســـها التـــي تثيـــر التفكيـــر لـــدى الطالبـــة، فالتســـاؤل يعنـــي أن تشـــترك الطالبـــة، وقـــد يكـــون لهـــا دور فاعـــل فـــي الاســـتراتيجية، مـــن حيـــث البحـــث عـــن الأســـئلة، والعمـــل علـــى مـــا يوجـــد مســـوغات لطرحهـــا، والإشـــتراك بالأجوبـــة، ثـــم إثـــارة أســـئلة أخـــرى.....وهكـــذا. وكـــذلك الحـــال فـــي اســـتراتيجية التفكيـــر بصـــوتٍ عـــالٍ، فهـــي قائمـــة أصـــلا علـــى التفكيـــر، وإعمـــال الفكـــر، وإظهـــار الـــرأي لفظيـــا بصـــوت مســـموع، مثلمـــا يجـــب إجـــراء عمليـــة التســـاؤل بصـــوت مسموع أيضا. ومن هنا كان للاستراتيجيتين الأثر نفسه في القراءة التحليلية والكتابة.

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية :

1- تضمين أدلة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ، بوصفهما استراتيجيتين حديثتين لتدريس النصوص القرائية.

2- تعريف طلبة كليات العلوم التربوية في أثناء إعدادهم لتدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية بهاتين الاستراتيجيتين.

3- تناول استراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ في برامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

4- إجراء دراسات أخرى لتدريس فروع اللغة العربية المختلفة باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوتٍ عالٍ. وتعرف أثر الاستراتيجيتين في تحسين مهارات التفكير المختلفة، وتحسين مهارات الأداء اللغوي الشفوي، أو التذوق الأدبي، أو القراءة الناقدة، أو القراءة الإبداعية، أو أي متغير اخر له علاقة بالاستراتيجيتين.

المراجع

اولا: المراجع العربية

-أبو جادة، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر.(2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1.

-أبو خليل، زهدي وأبو حلتم، نبيل .(1995). **المرشد في كتابة الإنشاء**، عمان: دار اسامة للنشر والتوزيع .

-أحمد، سمير عبدالوهاب .(1999). فعالية برنامج التنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر، **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، (31)، (40 – 22).

-الاحمدي، مريم بنت محمد عايد .(2008). فعالية اسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الابداعي واثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، **مجلة رسالة الخليج العربي**. (107)، (93–59).

-بني ياسين، محمد فوزي احمد .(2007). **اثر انموذج فلاور وهيز الاصلي والمعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الاردن**، جامعة اليرموك: اربد.

-تميم، راجح حسن .(2004). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في بعض مجالات التعبير الابدعي عند طلبة المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة دمشق.

-جابر، عبد الحميد .(1999). **استراتيجيات التدريس والتعليم**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس (10)، القاهرة: دار الفكر العربي.

-الجعافرة، عبد السلام يوسف فالح .(2004). **اثر برنامج تدريبي مقترح لتحسين مستوى اداء طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

-جميل، محمد والفيصل الأسمر .(2004). **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، القاهرة، دار الكتاب الجامعي.

-جيرالد، دوفي وشيرمان، جورج وروهلر، لورا .(1987). **كيف تدريس القراءة بأسلوب نظم،** ترجمة إبراهيم الشافعي، الكويت مكتبة الصلاح.

-الحايك، امنة خالد .(2005). **بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار اثرة في تنمية مهارات القراءة الابداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الاردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

-حبيب الله، محمد .(1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، عمان : دار عمان، الاردن .

-حبيب، مجدي عبد الكريم .(2003). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للالفية الجديدة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

-الحمادي، يوسف وظافر، محمد .(1984). **التدريس في اللغة العربية**، الرياض: دار المريخ.

-الحيلة، محمد محمود .(2001). **طرائق التدريس واستراتيجياتة**، العين: دار الكتاب العربي.

-الخمايسة، اياد محمد خير .(2003). **بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الاردن** . اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن .

-الخطيب، محمد إبراهيم .(2001). **مرشد المعلم في الموقف الصفي**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

-الخطيب، احمد حامد وابو سرحان .(1993). **دور المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب**، رسالة التربية .(9)، 115-124.

-خلف الله، سلمان .(2002). **المرشد في التدريس**، دار جهينة للطباعة والنشر، عمان.

-الخولي، أحمد عبدالكريم .(2004). **التعبير الكتابي وأساليب تدريس**، عمان: دار الملاح للنشر والتوزيع، الأردن.

-دروزة، إقبال .(1986). دراسات تجريبية حول موضوع الأسئلة التعليمية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (21). (138-177).

-الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبد الكريم .(2005). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

-الربابعة، محمد عبد الله .(2007). **أثر استراتيجية التفكير بصوت مسموع وأسلوب التفكير في تطوير مهارات فهم المشروع بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

-الرحيمي، مريم أحمد فائز .(2007). **إثر استخدام للنموذج مارزانو لإبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

-زريق، معروف .(1987). **كيف تلقي درسا لدراسة واقعية علمية في التربية وأصول التدريس**، ط11، بيروت– لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-الزيات، فتحي .(1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، مصر: دار النشر للجامعات.

-زيتون، حسن حسين .(2001). **رؤية في تنمية التدريس**، القاهرة: عالِم الكتب.

-زيود، نادر فهمي؛ هندي، صالح ذياب؛ عليان، هشام عمر؛ كوافحة، تيسير مفلح.(1989). **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-سمك، محمد صالح .(1979). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. القاهرة: المكتبة الانجلو المصرية.

-السيد، محمود أحمد .(1996). **في طرائق تدريس اللغة العربية**، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

-شبلي، أمية .(2001). **بعض أبعاد البيئة المعرفية وأثرها على الاستراتيجيات المعرفية لدى المتفوقين العاديين من طلاب المرحلة الجامعية**، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

-شحادة، حسن .(1986). **مجالات التعبير الكتابي الوظيفي ومهاراته في مراحل التعليم العام** (دراسة تجريبية)، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي .

-صومان، أحمد .(2006). **بناء برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

-الطراونة، كامل عبد السلام .(2006). **اثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية**، اطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية، عمان: الاردن.

-طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد .(2000). **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب**، القاهرة: دار الفكر العربي.

-طعيمة، رشدي أحمد .(1998). **الأسس العامة لمناهج تعليم العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

-عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد .(2010). **اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-عامر، فخر الدين .(2000). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية**، القاهرة: عالم الكتب.

-عبد الحافظ، فؤاد عبد الله .(2007). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية . **مجلة كلية التربية بالفيوم**، نوفمبر (7)101-165.

-عبد الهادي، نبيل وابو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد عبد الكريم .(2003). **مهارات في اللغة والتفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

-عدس، محمد عبد الرحيم .(1996). **المدرسة وتعليم التفكير**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

-عصر، حسني .(2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

-عليان، أيمن يوسف .(2008). **استراتيجية النخيل الموجه لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنية والكتابية، تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

-عمار، بسام .(1999). **مدى امتلاك الطالبات لمهارات التعبير الكتابي في مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

-فضل الله، محمد رجب .(2003). **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها**، القاهرة: عالم الكتب.

-فهمي، إحسان .(2003). فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد 23 يونية، كلية التربية – جامعة عين شمس 117 – 175.

-قطامي، يوسف وقطامي، نايفة .(2001). **سيكولوجية التدريس**، عمان: دار الشروق.

-قطامي، نايفة .(2003). **تعليم التفكير للاطفال**. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

-القطاونة، سامي.(2004). **بناء برنامج تعليمي محوسب قي القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي قي الاردن وقياس فاعليتة في القراءة واتجاهاتهم نحوها**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

-قورة، حسين سليمان .(1981). **دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، القاهرة: دار المعارف.

-مايرز، شيت .(1993). **تعليم الطلاب التفكير الناقد**، عمان : المركز الوطني للبحث والتطوير، ترجمة عزمي جرار .

-مجاور، محمد صلاح الدين علي .(1984). **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الكويت: دار القلم.

-محمد، خلف .(2004). فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة** . العدد (33).

-مرجي، فهد متقال الذيب .(2007). **أثر برنامج التعليم التعبير الكتاب مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان- الاردن.

-مدكور، علي أحمد .(1999). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الشواف للنشر والتوزيع.

-مناصرة، يوسف .(1987). **تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين

شمس.

-الموسى، نهاد .(2003). **اللغة العربية وبناؤها، أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية**، عمان: دار المسيرة.

-الناقة، محمود .(1985). **برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات اخرى في ضوء دوافعهم**، جامعة ام القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.

-النحلاوي، عبد الرحمن .(2001). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، ط2، عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع.

-النصار، صالح، والروضان، عبد الكريم .(2007). اثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. **مجلة رسالة الخليج العربي** (104) : 13-57.

-نصر، حمدان علي .(1990). **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الاردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

-الهاشمي، عبد الرحمن .(1994). **دراسة مقارنة لاثر اساليب التصحيح في الاداء التعبيري لطالبات المرحلة الاعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد: بغداد، العراق.

-الهاشمي، عبدالرحمن .(2005). **التعبير – فلسفته – واقعه – تدريسه – أساليب تصحيحة**، عمان: دار المناهج.

-الهاشمي، عبد الله مسلم .(1995). **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى**

طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس.

– هلال، محمد عبد الغني حسن .(2004). **مهارات القراءة السريعة الفعالة**، مصر: دار الكتب.

–الهلسة، رفيف هاني .(2004). **أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الاول الثانوي الادبي في محافظة الكرك**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن .

–وزارة التربية والتعليم .(1995). **دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية للصف الاول الثانوي. المديرية العامة قسم المناهج**، عمان: المطابع التعاونية .

–الوقفي، راضي وآخرون .(1986). **التخطيط الدراسي**، ط2، عمان– الأردن.

–الوقفي، راضي .(2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، كلية الأميرة ثروت، عمان.

–ويح، محمد وبركات، هاني وحافظ، وحيد .(2004). **ثقافة الطفل**، عمان: دار الفكر.

–يوسف، عفاف حامد حسن .(2003). **اثر استراتيجية التساؤل التبادلي واسلوب التعلم في فهم المقروء لدى طالبات الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك .

–يونس، فتحي والناقة، محمود .(1977). **اساسيات تعليم اللغة العربية**، القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

–يونس، فتحي .(2000). **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، القاهرة، مطبعة الكتاب العربي.

ثانيا: المراجع الأجنبية

−Astleiner, H. (2002)Teaching Critical Thinking on Line. Journal of Instructional Psychology. 2 (53-75).

-Abi samra, Nada. (2001). **Teaching Reading From and Interartive Perspective.** http://nadab11.tripod.com/reading

-Adler, M., & Doren, C. (1972). **How to Read a Book,** New York:Simon and Schuster, Touchstone Books.

-Anderson,J.(2012**). Eects Of Questioning Strategies On Students,Inquiry Skills During APhysics Research Project**. Unpublished Master Thesis , Montana State University.

-Banning,M. (2008). **The Think Aloud Approach as an Educational Tool to Develop and Assess Clinical Reasoning in Undergraduate Students .** Nurse Education Today 28, 8-14.

-Beach (2007). The Effects of Honors Ninth-Grade Students' Strategic, Analytical Reading of Persuasive Text Models on the Quality of their Persuasive Writing**. Digital Repository at the University of Maryland Journal,** (301)314-1328.

-Cardenas,Alexander Moreno .(2009). **The Impact of The Think-Aloud Strategy in The English Reading Comprehension of Ff1 10th Graders.** Licenciado en la Ensenanza de la Langue Inglesa. Universidad Tecnologica De Pereira.

-Carol, B. Olson-(1992). **Thinking / Writing Fostering Critical Thinking Through Writing** . Harper Collins Publishers.

-Coiro,(2002). **using theThink- Aloud in Reading Instruction**.on: www.Suite101.Com/article.cfm/141/87/20,2001.

-Costa ,A.(1985). **AGlossary of Thinking Skills Developing Minds, Aresource Book for Teaching Thinking** , Association for supervision and curriculum development.

-Darayseh , A (2003). **The effect of proposed program based on semantic mapping and brain storming strategies based on**

semantic mapping and brain storming strategies on developing the English writing ability and attitudes . Unpublished PHD Thesis , Amman ,University of Jordan.

-Farnan, Nancy and Lapp. Diane and Flood James (1992). "changing perspectives in writing Instruction**, Journal of Reading**, 35 (7). 550-565 .

-Foran, D. (2001). **Reading Well: The Key to Success in College Writing."** The Writing Lab Newsletter 26(2): 12.

-Goodman, Y . M and Burke, C. (1983). **Reading Strategies Focus on Comprehension**. NewYork: Holt, Rinchart, and Winston.

-Gunning , T. G. (1996) . **Creating Reading Instruction for All Children**. Bosto: Allyn and Bacon.

-Hedge, Tricia. (1999). **Writing, Oxford university press**, New York.

- Henjes, L., & NE,L. (2007). **The Use of Think –Aloud Strategies to Solv Word Problems**.Unpublished Master thesis, University of Nebraska-Lincoln.

-Kaufnan,A. And Kaufnan, N. (1985). **Test of Educational Achievement** . American Guidance Service, Inc.

-Khatami, M., Heydariyan,Y.,& Bagheri,V.(2014). **Investigating the effect of think aloud strategy on reading comprehension ability among efl university students**. International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 5(1):381-393.

-Klein . P.T. (2004) . **Constructing Scientific Explanations , Through Writing**,32.(3).

-Kucan.,&Beck,(1997). **Thinking aloud and Reading Comprchenstion Researching: in quiry, instrument and social interaction. Rewiew of educational research.**

-Kuprashvili.V.(2013). **How to Move Students Forward from Analytical and Syntopical Readers to Public Speakers While Teaching English as A Second Language**. European Scientific Journal 2:1857 — 788.

-Lanig, S., & Kamhi,Alan.(2002).**The Use of Thang Aloud Protocol to Compare Inseremcing Ability in Average and Below – Average Readers.EBCOHOST.**

-Leher, Fran .(1983): **Developing Critical and Creative Reading and Thinking Skills –Language Arts**. 60, (8). 1031-35.

-Lodge, Jackie &Tripp, Gail & Harte, Diana Kim. (2000). **Think-Aloud, Thought-Listing, and Video-Mediated Recall Procedures in the Assessment of Children's Self-Talk.** Cognitive Therapy and Research, 24, (4) . 399 – 418.

-Long,M.(2012). **The Effects of Explicit Analytic Reading Skills Instruction on the Ability to Solve Mathematical Problems in a Written Format in a Third- Grade Classroom**. University of Arkansas.

-Lubliner,Shira .(2001).**The Effect of Cognitive Strategy Instruction On Student**, Reading Comprehension . DAI,2/07.

-Mckeown, R.,& Gentilucci, J.(2007): "Thik- Aloud Strategy: Metacognitive Development an-d Monitoring Comprehension" Journal Adolescent & Adult Literacy, 51(2),136-47.

-Olleman, Hilda. (1996). Creating higher level thinking with reading response, **journal of adolescent and adult literacy**, 39 ,(576 – 581).

-Olvera, G.&Walkup ,J . (2010). **Questioning Straegies For Teaching Cognitively Rigorous Curricula**. The Standards Company LLC,575 W.Alluvial Ave.,Clovis,CA 93611 Source URL: http//www.Standardsco.com

-Saricoban, A. (2002). Reading Strategies of successful Readers Through the three phase Approach, **The Reading Matrix**, 2, No. 3.

-Suttles, B. .(2007). **Before, During, and after approach to reading international center for leadership in education**, p. 166.

-Swearingen., & Alley, .(1997). (343-344) . **Classroom assessment of reading processes**. Houghton Mifflin company Boston NewYork

-Thistlethwaite, Linda L. (1990). **Critical reading for At-risk students**. Journal of Reading , 33,(5). 586-593.

-Thomas, E.N .(1991). **Self Questioning and Prediction Combining Metacognitive Strategies** . journal of Reading ,35(2), Available on: http//www.ERIC.ed.gov.

-Thompson .(2000). **The Effect of Prewriting Strategies on the Quality of Writing by Fifth and Sixth-grade Students(Abstracts)**. 60/80,pz&840,aaC9942825.

-Woods, M., & Moe. A. (2006). **Analytical Readers passages. Prentice Hall, 8 edition.**

-Xiang , W.(2004). **Encouraging Self-Monitoring in Writing By Chinese Students** . Elt Gournal, 58 (3). 238-246 . Retrieved April 21, 2007 from:

http//searchlib . yu.jo/lib/pdf ?p-id=360746.

-Zamel, Vivan .(1992). writing ones, way in to reading. **TESOL Quarerly**, 26 (3) 119-126.

المراجع الالكترونية:

www.indiana.edu/crts/rogerfair/mcr/usingta.htm

www.bcsd.k12.ca.us/cipd/think_alquds.htm.

http://www.aljamaa.info/vb/shouthread.php?+39339.

www.arwa3.com/../

www.justreadnow.com/training/strategicreading/menu5n.htm.

الملحق (1)

قائمة بأسماء محكمين اختبار مهارات القراءة التحليلية واختبار الكتابة ومذكرات الدروس

الرقم	الأسماء	الجامعة
1-	أ.د حمدان نصر	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
2-	أ.د أمين الكخن	جامعة العوم الاسلامية العالمية
3-	أ.د. راتب عاشور	جامعة اليرموك
4-	أ.د اديب حمادنه	جامعة ال البيت
5-	د. أحمد الكيلاني	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
6-	د. محمد الحوامدة	جامعة اليرموك
7-	د. محمد علي الخوالدة	جامعة اليرموك
8-	د. حمود عليمات	جامعة آل البيت
9-	د. رائد خضير	جامعة اليرموك
10-	د. نصر خليفة	جامعة اليرموك
11-	د. هيثم القاضي	جامعة آل البيت
12-	د. سعاد الوائلي	الجامعة الهاشمية
13-	د. سامي هزايمة	جامعة آل البيت
14-	د. إيمان عباينة	الجامعة الأردنية
15-	د. أحمد فارس	تربية الزرقاء الأولى (مشرف تربوي)

16-	د. أحمد أبو صعيليك	تربية الزرقاء الأولى (مشرف تربوي)
17-	صالح عبد الله	تربية الزرقاء الأولى (مشرف تربوي)
18-	د. عائشة الشرفات	تربية الزرقاء الثانية (مشرفة تربوية)
19-	د. سلطان الشعار	تربية الزرقاء الثانية (مشرف تربوي)
20-	علا هارون	تربية الزرقاء الأولى (معلمة)
21-	صباح علاونة	تربية الزرقاء الأولى (معلمة)
22-	وفاء بني يونس	تربية الزرقاء الأولى (معلمة)

الملحق (2)

اختبار مهارات القراءة التحليلية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

بين يديكِ اختبار تهدف الباحثة به قياس مهارات القراءة التحليلية، يرجى منكِ اتباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقة، مع العلم بأن إجابتكِ ستتعامل معها الباحثة بسرية تامة وفقا لأغراض البحث العلمي ولا علاقة لها بالتحصيل الدراسي.

تعليمات الاختبار :

- يتألف الإختبار من (12) سؤالا حول النص النثري و(12) سؤال حول النص الشعري.
- دوني اجابتكِ في المكان المعد لها.
- اقرئي النص جيدا، ثم اجيبي عن الأسئلة التي تليه في المكان المخصص للإجابة.
- الوقت المقرر للاجابة (60) دقيقة، تبدأ بعد اعلامكِ بالإجابة.
- العلامة الكلية للاختبار (60).
- علامتكِ على الاختبار هي مجموع الاجابات الصحيحة.

شاكره لكن حسن تعاونكن

اختبار مهارات القراءة التحليلية

الاسم: .... المدرسة : ....

الصف: .... الشعبة: ....

التاريخ: ....

اقرئي النص الاتي ثم اجيبي عن الأسئلة التي تليه:

كتب مصطفى لطفي المنفلوطي قائلا :

الخلقُ شعورُ المرءِ بأنه مسؤولٌ أمامَ نَفسهِ عمَّا يَجبُ أن يَفعلَ؛ لِذلِكَ لا يسمى الكريمَ كريمًا حتَّى تتساوى عندهُ صدَقةُ السرَّ وصدقةُ العلانيةِ، ولا الرَّحيمَ رحيمًا حتَّى يَبكيَ قلْبُهُ قبلَ أن تَبكيَ عيناهُ، ولا العادلَ عادلاً حتَّى يحكمَ على نَفسهِ حُكْمَهُ على غيرِهِ، ولا الصَّادقَ صادِقًا حتَّى يَصدقَ في أَفعالهِ كصِدقهِ في أَقوالِهِ.

ملاحظة : النص مأخوذ بتصرف من كتاب "لغتي الجميلة" المقرر على طلبة الصف الخامس الإبتدائي في المملكة العربية السعودية .

1-الموضوعات التي نقرؤها متنوعة، فنحن نقرأ في المدرسة موضوعات في التاريخ، وموضوعات في العلوم، وموضوعات في الجغرافية. لكن هذا الموضوع يتناول الأخلاق............... لماذا اعتبرناه موضوعًا في الأخلاق؟

....

....

....(2)علامة

2-هناك أربع صفات أساسية يعتبرها المنفلوطي مهمة لكل إنسان. ما هذه الصفات؟

....

....

....

....(4)علامات

3- لو تتناول المنفلوطي أربع صفات أخرى يتصف بها بعض الناس وهي مثل: الكرم، والجبن، والشجاعة، والبخل. فكيف تتناولين هذه الصفات حسب العلاقات في ما بينها؟ وضحيها.

....

....

....

....(3)علامات

4-حلَّ المنفلوطي مشكلة أن بعض الناس لا يكون رحيمًا، بحيث قال لهم: إنكم إذا بكت قلوبكم قبل عيونكم فإن في قلوبكم رحمة. فكيف تحلين مشكلة أن إنسانًا لا يسلّم على جيرانه عندما يراهم؟

....

....

....(3)علامات

5–مـن نتـائج الظلـم ظهـور أشـخاص يحقـدون علـى المجتمـع، وهـؤلاء يسـببون مشـاكل كثيـرة، بحيـث تلاحقهـم الشـرطة ويسـجنونهم بغـرض إصـلاحهم. وعكـس هـذه الحالـة أن معلمتـكِ تكـون عادلة في إعطاء الدرجات. فما أهمية هذا العدل بالنسبة لكِ ولزميلاتكِ؟

....

....

....

....(3)علامات

6–عرّف المنفلوطي الخلق: بأنه شعور الإنسان بأنه مسؤول أمام نفسه. فبماذا تعرفين:

الصدق:...

الكرم: ....

(4)علامات

7–عبّـري بلغتـك مـن غيـر الاسـتعانة بـأي كلمـة مـن الـنص عـن موضـوع "تـدمع عينـاي عنـدما أرى....".

....

....

....(3)علامات

8-قـال المنفلـوطي بـأن مـا يـدل علـى عـدل الإنسـان هـو أن يحكـم علـى نفسـه قبـل أن يحكـم علـى غيره.

فماذا تقولين على ما يدل على الأمانة؟

....

....

اذكري آية قرآنية أو حديث أو بيت شعر حول الموضوع:

....

....(4)علامات

9-وضحي معنى القول الآتي: "إنّ المرأة التي عندها قلبٌ رقيق تكون دائمًا مبتسمة".

....

....

....

....(4)علامات

10-عنـدما تتحـدث صـديقتكِ لـكِ عـن أبيهـا الـذي يعمـل معلمًـا، وتقـول لـكِ: إنـه يرحّـب بطلابـهِ فـي بيتهِ ويعلمهم وينصحهم، فإنك تقولين كلام زميلتي صحيح. فما رأيكِ بما يأتي:

- يجب أن يكون الإنسان قاسيًا دائمًا.

....

- الله أرحم الراحمين.

.... (4)علامات

11-النص الذي كتبه المنفلوطي مهم بالنسبة لي لأنه يعلمني:

....

....

....(3)علامات

12-قـال المنفلـوطي: ولا العـادل عـادلاً حتـى يحكـم علـى نفسـه حكمـه علـى غيـره، ولا الصـادق صادقاً حتى يصدق في أفعالهِ....

لـو اسـتبدل المنفلـوطي كلمـات: (عـادلًا، صـادقًا، يصـدق) الـواردة فـي الـنص بكلمـات (إنسـانًا، محترمًا، يخلص) فهل يتغير المعنى؟ وضحي ذلك.

....

....

....(3)علامات

ثانياً : المحفوظات:

اقرئي الأبيات الآتية، ثم أجيبي عن الأسئلة التي تليها:

أَهواكِ يَا أَغْلَى بِـلاَدِ	يَا مَهْدَ أَحْلاَمِي وَزَادِي
يَزْدَادُ حُبُكِ في فُؤَادِي	وَفي قـُلُوبِ الْمُسْلِمِيـنْ
رُوحي فِدَاك إِذا رَمَى	خَطْبٌ بَذَلْتُ لَكَ الدّمَا
لا لَسْتُ وَحْدي إِنَّمَا	يَفْدِيكَ كُلُّ الْمُـسْلمِينْ

1-واحد من الأقوال الآتية ينطبق عليه معنى هذه الأبيات:

أ-يجب أن تختار كل واحدة منا الصديقة الوفية المخلصة.

ب-يجب أن تحب كل واحدة منا وطنها أكثر مما تحب أباها وأمها.

ج-لا يوجد صديق مخلص في هذه الأيام؟ (1)علامة

2-قال أحد الكتاب: إن بلادي أجمل البلدان، لأن فيها الجبال والسهول والصحاري، وفيها شعب طيب، وناس متحابين. ما العبارة التي إذا حذفناها من هذا القول ذهبت الفكرة الرئيسة؟

....

....

....(2)علامة

3-كتبـت إحـدى زميلاتـكِ رسـالة لـكِ تشـرح فيهـا مـا شـاهدته عنـدما ذهبـت مـع أهلهـا إلـى قلعـة عجلـون قائلـة: رأينـا قلعـة عجلـون شـامخة فـي أعلـى الجبـل، انطلقنـا مـن مدينـة الزرقـاء صـباحًا. ثـم وصلنا مدينة عجلون ظهرًا، واستمتعنا بالمناظر الجميلة على جانبي الطريق.

رتبي رسالة صديقتكِ من جديد بحيث تتسلسل الأحداث فيها بصورة صحيحة .

....

....

....(4)علامات

4-يقول الشاعر: لا لَسْتُ وَحْدي إنَّمَا يَفْدِيكَ كُلُّ الْمُسْلمِينْ

أي إذا تعرضـتِ يـا بـلادي إلـى خطـر فيقـف جميـع المسـلمين دفاعـاً عنـك. لكـن عنـدما تعرضـت غـزة للعـدوان الصـهيوني لـم يقـف معهـا أحـد، وانتصـر أهـل غـزة وحـدهم. مـا الأسـباب التـي أدت إلى انتصارهم؟

....

....

....(2)علامة

5-قالـت إحـدى الـزميلات: إذا أحـب الإنسـان وطنـه، فإنـه يضـحي بكـل مـا يملـك مـن أجلـه حتـى بروحـه. يسـمى قيـام الإنسـان بعمـل (سـبب) ويسـمى الوصـول إلـى تحقيـق شـيء معـين (نتيجـة). فما السبب وما النتيجة في قول إحدى الزميلات؟

....(2)علامة

6-معنى (رَمَى خَطْبٌ) وقعت مصيبة أو اعتداء ما معنى (يَا مَهْدَ أَحْلاَمِي)؟ استفيدي من العلاقة بين المهد والحلم. كم يكون عمركِ عندما تكونين في مهد الأحلام؟

....

....(2)علامة

7-اشرحي قول الشاعر الآتي بتعبيركِ الخاص:

أَهوَاكِ يَا أَغْلَى بِلاَدِ:

....

....

....(1)علامة

8-يريد الشاعر في هذه الأبيات أن يبين لنا حبه لوطنه، فأي الأبيات الآتية تعبر عن حب الوطن:

أ-لغة القرآن هذي رفع الله لواها

ب-عند المساءِ ذكرتُكَ فهاج شوقي إليكا

ج-صديقي من يرد الشر عني ويرمي بالعداوة من رماني (1)علامة

9-إنك تعرفين معنى: يزداد حبكِ في فؤادي وفي قلوب المسلمين

استفيدي مما تعرفينه عن هذا البيت في شرح معنى البيت الآتي:

لستُ وحدي أفتديها كلنا اليوم فداها

....

....(1)علامة

10-قال أحد الكتاب، إذا متُ عطشانًا فلا ينزل مطرٌ بعدي. ستقولين عن هذا الكاتب بأنه أناني ولا يريد الخير للآخرين. فما رأيك في كاتب آخر يقول: سأوزّع جسمي الضخم الشبعان بكل أنواع الطعام في أجسام أخرى بحاجة إلى الطعام.

....

....(1)علامة

11-هذه الأبيات تتناول حب الوطن، وأهمية حب الوطن أصبحت معروفة عندي وعند زميلاتي. وهناك موضوع آخر سنتناوله في الفصل القادم، وهو في حب الأم. فما أهمية موضوع حب الأم؟

....

....

....(2)علامة

12-قال الشاعر: يزداد حبك في فؤادي يا مهدَ أحلامي وزادي

ما رأيكِ بهذا التعبير؟ هل أن البيت لا معنى له؟ وضحي ذلك.

....

....

....(1)علامة

الملحق (3)

اختبار مهارات الكتابة بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

بين يديكِ اختبار تهدف الباحثة به قياس مهارات الكتابة، يرجى منكِ عزيزتي الطالبة اتباع التعليمات الخاصة بالاختبار بدقة، مع العلم بأن إجابتكِ ستتعامل معها الباحثة بسرية تامة وفقا لاغراض البحث العلمي ولا علاقة لها بالتحصيل الدراسي.

تعليمات الاختبار :

- دوني اجابتكِ في المكان المعد له.
- الوقت المقرر للاجابة (45) دقيقة .
- العلامة الكلية للاختبار(20)، تبدأ بعد إعلامكِ بالإجابة.
- علامتكِ على الاختبار هي مجموع الاجابات الصحيحة.

شاكره لكن حسن تعاونكن

اختبار الكتابة

الاسم:..................................   المدرسة :............................

الصف:...............................   الشعبة:.................................

أولاً: اكتب ما هو مطلوب منك بخط واضح.

في ما يأتي فقرتان تعبران عن فكرتين مختلفتين نظم الفكرتين على شكل فقرتين:

أصحو من النوم مبكرًا حتى يكون عندي وقت لتناول فطوري مع أبي المعلم وأمي المعلمة، وحتى ألحقَ بحافلة المدرسة.

يقف المدير في باب المدرسة صباحاً حتى يرحب بالطلبة، ويراقب ارتدائهم الزي الموحد للمدرسة، ويطلب من المخالفين أن يرتدوا الزي الموحد في اليوم التالي، لكي لا يحرموا من دخول المدرسة .

....

....

....

....

....(2)علامة

2- ضعي علامات الترقيم المناسبة في كل دائرة مما يأتي:

قال أبي O سنذهب يوم الجمعة إلى قلعة عجلون O فهناك المناظر الخلابة O وهناك الجبال العالية O هل تريد أن تذهب معنا يا خالد O   (5)علامات

3- ضعي الضمة أو الفتحة أو الكسرة في آخر كل كلمة تحتها خط فيما يأتي. اقرئي العبارة وقدّري الحركة المناسبة:

ينام محمد عشرَ ساعاتٍ يوميًا، لكي يذهبَ إلى المدرسة وهو لا يشعر بالنعاس أو الكسلِ.

(5)علامات

4- الكلمات التي تحتها خط غير صحيحة من ناحية الإملاء صححي هذه الكلمات:

نستيقضُ كلَّ صباحٍ على أصواةِ السياراتِ، فالشارعُ العام قريبٍ من دارِنا. ونحنو نعاني من ذالك كثيراً، وسوف نقدمُ شكوا بهذا الشئن.

....

....

....

....

....(3)علامات

ثانيـاً: تصـوّري أَنَّـكِ فـي غابـةٍ جميلـةٍ تغـرّدُ فيهـا الطيـورُ، ويجـري فيهـا المـاءُ، وتهتـزُّ الأشـجارُ مـع حركة الهواء النقي.

صفي هذه الغابة في فقرة واحدة، وصفي مشاعركِ وأنتِ تتجولي فيها في فقرة أخرى.

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....(5)علامات

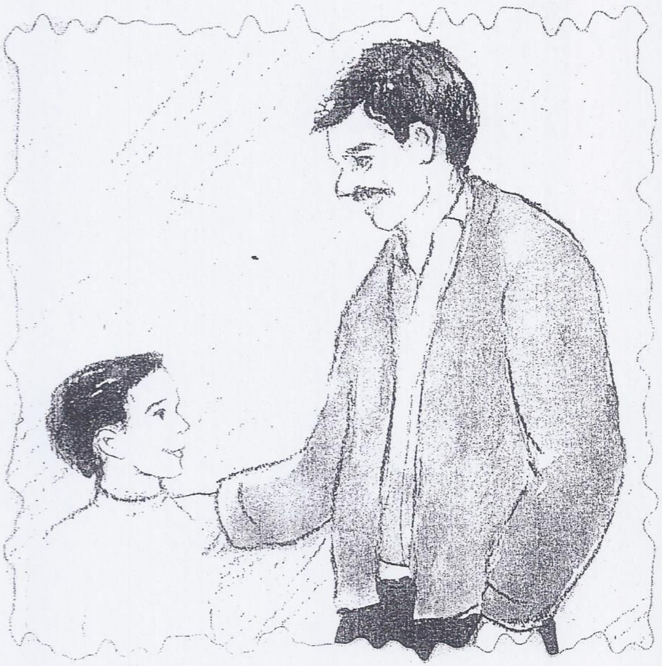
الملحق (4)

مذكرات الدروس بصورتها النهائية

الوحدة الثالثة

الابنُ الصّالحُ

نصُّ القِراءَةِ



لي وَلَـدٌ وَحيدٌ في السّابِعَـةِ مِنْ عُمُـرِهِ. لا أَسْتَطيعُ - عَلى حُبّي إيّاهُ، وافْتِتاني بِهِ- أنْ أتْرُكَهُ مِنْ بَعْدي غَنِيًّـا، لأنّي فَقيرٌ. وَما أنا بِآسِفٍ عَلى ذلِكَ، وَلا مُبْتَئِسٍ؛ لأنّي أرْجو بِفَضْلِ اللّهِ وَعَوْنِـه، وَرَحْمَتِـه وإحْسانِهِ، أنْ أتْرُكَ لَهُ ثَـرْوَةً مِنَ العَقْلِ والأَدَبِ،هيَ عِنْدي خَيرٌ أَلْفَ مَرّةٍ مِنْ ثَرْوَةِ الفِضّةِ وَالذّهَبِ.

أُحِبُّ أَنْ يَنْشَأَ مُعْتَمِدًا على نَفْسِهِ في تَحْصيلِ رِزْقِهِ ، وَتَكْوينِ حَياتِهِ ، لا عَلى شيْءٍ آخَرَ، وَأَتَمَنّى ألّا يَأْكُلَ إلّا مِنَ الخُبْزِ الّذي يَصْنَعُهُ بِيَدِهِ، يَنشأُ عَزوفًا عَيوفًا مُترَفِّعًا، لا يتَطَلّعُ إلى ما في يَدِ غَيرِهِ، وَلا يَسْتَعْذِبُ طَعْمَ الصّدَقَةِ والإحْسانِ.

أُحِبُّ أنْ يَنْشأَ رَجُلاً، ولا سَبيلَ إلى الرّجولةِ إلاّ مِنْ ناحيَةِ العَمَلِ. وَقَلّما يَعْمَلُ أَحَدُنا إلاّ بدافعٍ مِنَ الضّرورَةِ والحاجَةِ. وَفَرْقٌ بَيْنَ الغَنِيِّ الّذي يَعْمَلُ لِتَنْمِيَةِ ثَرْوَتِه، وَتَعْظيمِ شَأنِها حِرْصًا وزيادةً، وَبَيْنَ الفَقيرِ الّذي يَعْمَلُ لتَحْصيلِ قُوتِهِ، وَسَدِّ حاجاتِ يَوْمِه.

أُحِبُّ أنْ يَعيشَ فَرْدًا مِنْ أفرادِ هذا المجْتَمعِ الهائلِ المُعْتَرِكِ في مَيْدانِ الحَياةِ، يُصارِعُ العَيْشَ وَيُغالِبُه، ويُزاحِمُ العاملينَ بِساعِدَيه، ويُفكِّرُ ويتروّى، ويَجوبُ ويخْتَبِرُ، ويُقارِنُ الأُمورَ بِمِثْلِها، وَيَسْتنتجُ نَتائجَ الأَشْياءِ مِنْ مُقدّماتِها، وَيَعْثُرُ مرَّةً، وَيَنهَضُ أُخْرَى، وَيخْطِئُ حينًا، ويُصيبُ حينًا، فَمَنْ لا يُخطِئُ لا يُصيبُ، ومَنْ لا يَعْثُرُ لا يَنهَضُ، حتى تَسْتقيمَ لَهُ شُؤونُ حياتِه.

ذلكَ خَيرٌ لَهُ مِنْ أنْ يَجلسَ في شُرْفَةٍ من شُرَفِ قَصْرِهِ مُطِلًّا على العاملينَ المُجاهدينَ، يَتمَتَّعُ نظرُهُ بِمَرآهُم، كأنَّما يُشاهِدُ رِوايَةً تَمْثيلِيَّةً في أحَدِ مَلاعبِ التّمثيلِ.

مؤلفاتُ المنفلوطيِّ الكاملةُ (بتصرّف)

تدريس موضوع الإبن الصالح باستراتيجية التساؤل.

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

2- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص.

4- تتعرف أضداد الكلمات.

5- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

6- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

7- تتحدث شفوياً عن سلوك الابن الصالح من وجهة النظر التي تفضلها الطالبة في حدود دقيقتين.

8- تنمو لديها مؤشرات التساؤل.

خطوات الدرس:

1) التمهيد:

تمهد المعلمة لهذا الموضوع بتناول ما له علاقة بموضوع الابن الصالح، كأن تعطي سؤالاً عن أننا نسمع كثيراً أن هذا ابن صالح وذلك ابن طالح. ما معنى ذلك؟ أو تحكي قصة لها علاقة بالأبناء أو الآباء أو الأمهات أو الأسرة، وغير ذلك.

2) قراءة المعلمة الجهرية الأنموذجية:

تقرأ المعلمة الموضوع قراءة جهرية أنموذجية معبرة.

3) قراءة الطالبات الصامتة:

تمنح المعلمة (5) دقائق لقراءة الطالبات الموضوع قراءة صامتة.

4) قراءة الطالبات الجهرية:

تقرأ الطالبات الموضوع قراءة جهرية بحيث تقرأ الطالبة فقرة أو أكثر، ويجب أن تستوفي هذه القراءة جميع شروطها. على أن تشارك جميع الطالبات بهذه القراءة.

5) القراءة التفسيرية:

في هذه الخطوة تبدأ المعلمة بتفسير النص بكلماته وجمله وعباراته وفقراته، بحيث تكون هذه القراءة قراءة فاهمة. وفيها تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التساؤل، ويعطي نشاطان حول كل مؤشر من مؤشرات التساؤل، كما يأتي:

- **النشاط الأول:**

ما الفكرة الرئيسة في النص؟ انصحي أخاكِ الذي يجب اللعب أكثر من الدراسة.

- **النشاط الثاني:**

كثير من الناس لا يذكرون آباءهم بخير لأنهم لم يتركوا لهم مالاً كثيراً. والمال مهم في الحياه، إلا أن أباك ترك لك علماً وأدباً، أي حصلت على شهادة في الهندسة أو الطب أو الحاسوب بفضل أبيكِ، أيهما أفضل أن يترك لك مالاً أم علماً، ولماذا؟

(المؤشر للنشاطين) :" القدرة على معرفة مضمون المادة ".

- **النشاط الثالث:**

ورد في النص قول الكاتب: أحب أن يصنع خبزه بيده. ماذا فهمت من هذا الكلام؟

- **النشاط الرابع:**

لماذا قال الكاتب مجتمع هائل معترك في ميدان الحياه؟ هل يعني أن هناك معارك بين أفراد المجتمع أم يعني شيئاً آخر؟

(المؤشر للنشاطين):" التمكن من المهارات العقلية ".

- **النشاط الخامس:**

في كثيراً من الأحيان نرى متسولين في الشوارع. لماذا لا يعمل هؤلاء المتسولون؟ وبماذا تنصحينهم؟

- **النشاط السادس:**

المشكلة التي تواجه الكاتب هو أنه فقيراً والفقراء يفضلون أن يكون أبناءهم أغنياء، إلا أنه يريد أن يتركه غنياً من نوع آخر. هل يستطيع الأب أن يترك ابنه مثلما يريد هو؟

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على حل المشكلات ".

- **النشاط السابع:**

كوّني ثلاث جمل مترابطة تبيّن فيها ما قاله لكِ أبوكِ في أهمية تحضير الدروس.

- **النشاط الثامن:**

ما معنى عزوفاً عيوفاً مترفعاً؟ وما عكس ذلك؟ حاولي أن تعرفي الشيء الذي يجمع بين الكلمات الثلاث.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده ".

- **النشاط التاسع:**

قال المنفلوطي: لا تكون الرجولة إلا بالعمل. فهل الذي لا يعمل ليس رجلاً. ماذا يعني بهذا القول؟

- **النشاط العاشر:**

تصوري نفسكِ أنكِ أب وعندكِ ثلاثة أولاد، لكنكِ عكس المنفلوطي تملكين ثروة كبيرة . ماذا تقولين لأولادكِ الذي كان أكبرهم في الصف الخامس؟

(المؤشر للنشاطين):" تشجيع الطالب على الابتكار".

- **النشاط الحادي عشر:**

من الذي يتمتع نظره، أي يرتاح، وهو يرى العمال يعملون بتعب شديد ومعاناة؟ لو كنتِ أنتِ التي تنظرين إلى هؤلاء العمال، وأنتِ صاحبة الحقل أو المصنع، ماذا ستعملين لهم؟

- **النشاط الثاني عشر:**

يقول المنفلوطي انه لا يريد لابنه أن يستعذب طعم الصدقة أو الإحسان. والصدقة والإحسان حلال

في الإسلام. لماذا لا يريد المنفلوطي أن يتصدق الآخرون على ابنه؟ وضحّي......

(المؤشر للنشاطين): " تعرف قدرات الطالب واستعداداته ".

- **النشاط الثالث عشر:**

المطلــوب الآن أن تــؤدي إحــدى الطالبــات دور الأب (المنفلــوطي)، وتــؤدي طالبــة أخــرى دور الابـن. ويجـري حـوار بينهمـا حـول رغبـة الابـن فـي أن يكـون تـاجر أغنـام، ورغبـة الأب الـذي يريد لابنه أن يكون كاتب قصة.

- **النشاط الرابع عشر:**

قالت إحدى الطالبات، باتفاق مع المعلمة، رجعت في أحد الأيام من المدرسة فرأيت أمي عند الإشارة الضوئية ترتدي ثياباً ممزقة وتمد يدها طالبة المساعدة من أصحاب السيارات، فأجهشت بالبكاء لهذا المنظر. وعندما عادت أمي إلى البيت عاتبتها برفق ولين، وقلت لها:.............

(المؤشر للنشاطين):" تهيئة جو من الإثارة والحماس في الموقف التعلمي ".

- **النشاط الخامس عشر:**

تأملي منظر طفل يبيع الورود في أحد الشوارع، ومنظر طفل آخر يرمي بالأوساخ في الشارع نفسه. ما الفرق بينهما، وما أسباب اختلاف سلوك كل واحد مهما؟

- **النشاط السادس عشر:**

تـأملي قـول المنفلـوطي: مـن لا يُخطـيء لا يصـيب، ومـن لا يعثَـر لا يـنهض. هـل يقصـد بأننا يجب أن نخطأ ويجب أن نعثر، أم يقصد شيئاً آخر؟

(المؤشر للنشاطين): " تعويد المتعلم على التفكير التأملي ".

- **النشاط السابع عشر:**

توزع المعلمة مجموعة من الطالبات على شكل أزواج كالآتي: طالبة تحمل كتاباً تقابلها طالبة تحمل كيساً مملوءاً بالذهب وطالبة تحمل حقيبة كتبها تقابلها طالبة تحمل علباً من السجائر وطالبة تحمل نقوداً كثيرة (غنية) تقابلها طالبة فقيرة معدمة ثم تطلب المعلمة أن تحاور كل طالبة الطالبة التي تقابلها مبينة كل واحدة منها دورها في الحياة وخدمة المجتمع.

- **النشاط الثامن عشر:**

تقول المعلمة: أقبح أنواع السلوك عند المرأة خاصة أن تمديدها لتسرق. إنها ستكون طفلة فاشلة وامرأة فاشلة وزوجة فاشلة وأما فاشلة... لماذا؟

(المؤشر للنشاطين): " زيادة درجة التفاعل مع الموقف التعليمي ".

- **النشاط التاسع عشر:**

تقول المعلمة: إن كل كلمة في هذا الموضوع يمكن أن تضع حولها مجموعة الأسئلة فمثلاً اسأل عن كلمة (ثروة) الأسئلة الآتية:

- ما معنى كلمة ثروة؟
- ما الفرق بين الثروة في المال والثروة في اللغة؟
- ماذا تعني امرأة جميلة بقولها: ثروتي جمالي؟
- وماذا يعني رجل ناجح بقوله: ثروتي عقلي؟
- وما معنى في العراق ثروات كثيرة؟

- **النشاط العشرون:**

يتكون الموضوع (الابن الصالح) من خمس فقرات، وكانت بداياتها كالآتي:

- لي ولد.
- أحب.
- أحب.
- أحب.
- ذلك خير له.

تسأل المعلمة: من تستطيع أن تحذف كلمة (أحب) من الفقرتين الثالثة والرابعة وتضع كلمتين أخريين بحيث تؤديان المعنى نفسه؟

(المؤشر للنشاطين): " **إثارة الانتباه نحو المادة مدار الموضوع** ".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، والمحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

تدريس موضوع الابن الصالح باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

2- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص.

4- تتعرف أضداد الكلمات.

5- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

6- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

7- تتحدث شفوياً عن سلوك الابن الصالح من وجهة النظر التي تفضلها الطالبة في حدود دقيقتين.

8- تنمو لديها مؤشرات التفكير بصوتٍ عالٍ .

خطوات الدرس:

تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، كما يأتي:

- **<u>النشاط الأول:</u>**

عبّري لزميلاتكِ عن الفكرة التي تناولتها الفقرة الأولى.

- **<u>النشاط الثاني:</u>**

تحدثي لزميلاتكِ حول الكلمات الخمس الآتية التي وردت متسلسلة في الفقرات الخمس لموضوع الابن الصالح، الكلمات هي: (الثروة، الصدقة، الغنى، يصارع، يُمتّع).

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً".

- **<u>النشاط الثالث:</u>**

هناك شخص يمتلك ثروة طائلة، ولكنه لا يعرف كيف يتصرف بها. وهناك شخص يمتلك ثروة من نوع آخر هي ثروة العقل. قارني أمام زميلاتكِ بين هذين الشخصين.

- **<u>النشاط الرابع:</u>**

ماذا يقصد المنفلوطي بقوله: أتمنى ألاّ يأكل إلا من الخبز الذي يصنعه بيده؟ وضحي ذلك لزميلاتكِ.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على معالجة الأفكار التي يتناولها النص".

- **<u>النشاط الخامس:</u>**

من غير أي مساعدة نقدّمها لك، حللي بصوت مسموع قول الكاتب: أحب أن يكون ولدي عزوفاً عيوفاً مترفعاً، لا ينظر إلى ما في أيدي الآخرين، ولا يتذوق طعم الصدقة.

- **النشاط السادس:**

ماذا يعني أن أقول لك: إنك تفكرين وتتروّين؟

(المؤشر للنشاطين): "الاعتماد على النفس في تحليل النص".

- **النشاط السابع:**

هناك أعمال لا يمكن أن نقوم بها إلا بمساعدة الآخرين. تطلب المعلمة هنا من إحدى الطالبات نقل الطاولة من مكان إلى آخر، ستطلب الطالبة مساعدة زميلاتها، لأن الطاولة ثقيلة. لكن تقول المعلمة: طلبت من زميلة أخرى أن تكتب خمسة أسطر عن نصائح أبيها لها. فهل يجوز أن تستعين بإحدى أخواتها أو بأمها أو بصديقتها لكتابة هذه الأسطر؟

تُجري المعلمة هنا حواراً بصوتٍ عالٍ مع الطالبات حول الموضوعين.

- **النشاط الثامن:**

إذا كانت هناك امرأة عجوز لا معيل لها فإنها تستحق الصدقة والإحسان. إننا يجب أن نشعر بحاجة الآخرين، لكن الشاب القوي والصبية القوية يجب أن يعملا لتأكلا من عرق جبينهما. تحدثي بصوت واضح أمام زميلاتكِ عن مساعدة أبيكِ الغني لعوائل فقيرة متعففه من غير ذكر الأسماء.

(المؤشر للنشاطين): "تعزيز الجانب التعاوني، التشاركي بين الطلبة".

- **النشاط التاسع:**

يفيدنا قول المنفلوطي: (أحب أن ينشأ معتمداً على نفسه في تحصيل رزقه)، بأن نعتمد على أنفسنا في تحضير دروسنا وتحقيق النجاح.

فماذا نستفيد مما يأتي:

أ- فرق بين الغني الذي يعمل على تنمية ثروته، والفقير الذي يعمل لتحصيل قوته.

ب-أحب أن يعثر مرة وينهض أخرى ، فمن لا يعثر لا ينهض.

- **<u>النشاط العاشر:</u>**

ماذا تتوقعين أن يحصل لو:

أ- لم يقدم المنفلوطي هذه النصائح لابنه؟

ب-لم نقرأ نحن هذا الموضوع؟

(المؤشر للنشاطين):" تحسين القدرة على التنبؤ بمجريات النص".

- **<u>النشاط الحادي عشر:</u>**

تخيّلي نفسكِ أنكِ أم لهذا الولد الوحيد الذي تحدث عنه المنفلوطي. ماذا ستقولين له حول:

أ: مصروفه اليومي وهو طفل.

ب: تعامله مع الآخرين عندما يكبر.

- **<u>النشاط الثاني عشر:</u>**

أهم المعلومات التي وردت في النص:

ثروة العقل أفضل من ثروة المال. تخيّلي: ماذا سيفعل كل شخص من الأشخاص الآتية صفاتهم في حياته:

- شخص يمتلك ثروة من المال وليس لديه ثروة من العقل.
- شخص يمتلك ثروة من العقل وليس لديه ثروة من المال.
- شخص لديه ثروة من المال وثروة من العقل.

- شخص ليس لديه لا ثروة من المال ولا ثروة من العقل

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على تخيل المعلومات الموصوفة في النص".

- **النشاط الثالث عشر:**

اذكري نصيحة قدمتها لكِ أمكِ، ونصيحة قدّمها لكِ أبوكِ، ثم وضحي علاقة النصيحتين بنصائح المنفلوطي لولده الوحيد.

- **النشاط الرابع عشر:**

اذكري أمام زميلاتكِ بماذا تذكّركِ أقوال المنفلوطي الآتية:

أ: أحب أن ينشأ فرداً من أفراد هذا المجتمع.

ب: يجلس في شرفة قصره يطل على العاملين المجاهدين.

ج: يزاحم العاملين بساعديه.

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة".

- **النشاط الخامس عشر:**

اذكري بصوت واضح معاني ما يأتي:

- افتتاني به.
- تعظيم شأنها.
- يصارع العيش.

– النشاط السادس عشر:

هناك معنى ظاهر ومعنى باطن بيني أمام زميلاتكِ المعنى الظاهر والمعنى الباطن فيما يأتي:

- يأكل من الخبز الذي يصنعه بيده.
- أحب أن ينشأ رجلاً.
- يتمتع نظرُهُ بمرأى العاملين.

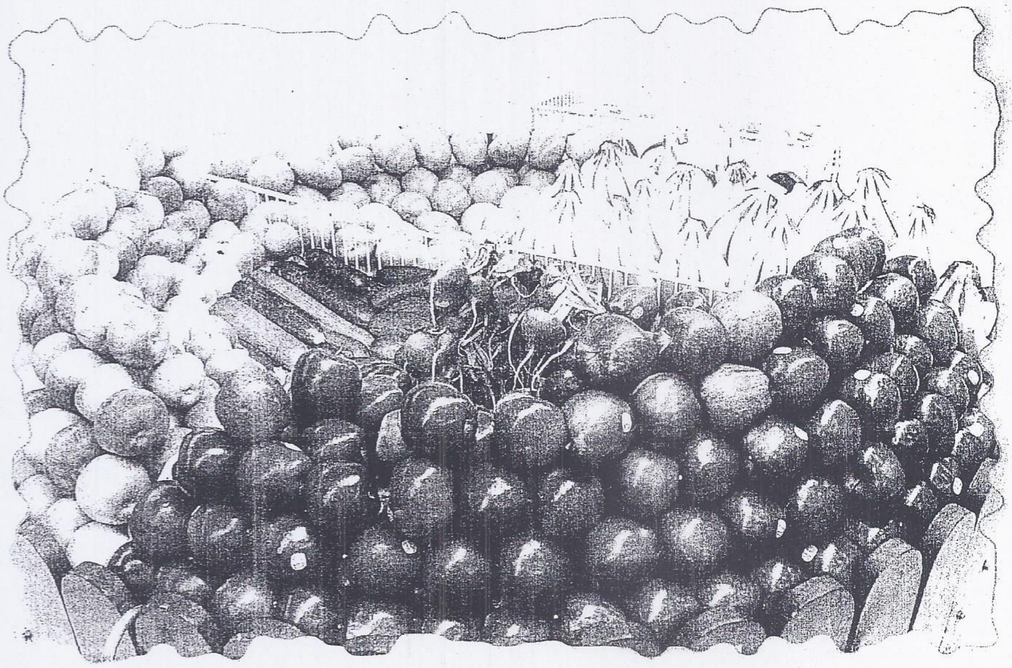
(المؤشر للنشاطين): "تحسين الفهم القرائي لدى المتعلم".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، والمحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

الوحدة الرابعة

الدَّواءُ في الغِذاءِ

نَصُّ القِراءَةِ



في أيّامِ الرَّبيعِ الزّاهِيَةِ المُشْرِقَةِ، عِنْدَما نُسَرِّحُ أَبْصارَنا في الحُقُولِ المُترامِيَةِ الأَطْرافِ، نَرى الأزْهارَ فيها مِنْ كُلِّ نوعٍ ولَونٍ. وَعِنْدَما نَقِفُ أمامَ الحَدائِقِ تَسْتَهْوينا النَّباتاتُ فيها، وَقَدْ نَسَّقَتْها أيْدينا لِنَتَذَكَّرَ عِنْدَئِذٍ أنَّ السُّرُورَ لَيْسَ في مُتْعَةِ العَيْنِ، ولا في الرّائِحَةِ الزَّكِيَّةِ فَقَطْ، وَإنَّما في الفائِدَةِ الصِّحِّيَّةِ الّتي تُقَدِّمُها لَنا وَلأَفْرادِ أُسَرِنا هَذِهِ الزَّهْرَةُ الفوّاحَةُ، أو تِلْكَ النَّبْتَةُ الشَّديدَةُ الخُضْرَةِ.

وَإذا ذَهَبْنا إلى السّوقِ لِنَشْتَرِيَ حاجاتِنا مِنْ بائِعِ الخَضْراواتِ، فَلْنَذْكُرْ أَنَّنا لا نَجِدُ

عِنْدَهُ الغِذاءَ وَحْدَهُ، وَإنّما نَجِدُ الدَّواءَ أيْضًا؛ فَفي مُخْتَلَفِ أنواعِ الخَضْراواتِ والفَواكِهِ الَّتي تَحْفِلُ بِها الأسْواقُ كَنْزٌ دَوائيٌّ نادِرٌ رَخيصُ الثَّمَنِ ، مَنَحنا إيّاهُ الخالِقُ العَظيمُ؛ وهُوَ الأصْلُ في بَقائِنا. وَهَذِهِ الخَضْراواتُ وَالفَواكِهُ تُقَدِّمُ لنا الغِذاءَ الكامِلَ وَالدَّواءَ الشّافي.

وَإذا أرَدْنا أنْ نُفيدَ مِنْ غِذائِنا إفادَةً تَجْعَلُ الجِسْمَ يَنْمو نُمُوًّا صِحِّيًّا، فَلْنُنَوِّعْ فيه؛ فَنأكُلَ الفواكِهَ ، والخَضْراواتِ المُتَنَوِّعَةَ، وَاللُحومَ ، وَالحُبوبَ، وَلْنَتَّبِعِ العاداتِ الصِّحّيَّةَ ، فلا نُكْثِرَ مِنَ الطَّعامِ فَوْقَ حاجَتِنا ، وَأنْ نَمْضُغَهُ مَضْغًا جَيِّدًا، وَلا نَنامَ بَعْدَ الأكْلِ مُباشَرَةً، وَلا نُدْخِلَ طَعامًا على طَعامٍ قَبْلَ أنْ تَهْضِمَ المِعْدَةُ ما فيها.

وَقَديمًا كَشَفَ سِرَّ الدَّواءِ الشّافي في الغِذاءِ الكامِلِ طَبيبٌ يونانِيٌّ مِنْ أكابِرِ الأطِبّاءِ هُوَ " أبُقْراطُ " أبو الطِّبِّ، فَقالَ كَلِمَةً ما زالَتْ حَقيقَةً ماثِلَةً إلى يَومِنا هذا: طَعامُكُمْ دَواؤُكُمْ، وَدَواؤُكُمْ في طَعامِكُمْ. وَقَدْ أكَّدَ هذا الكَشْفَ مِنْ بَعْدِهِ طَبيبٌ مُسْلِمٌ بارِعٌ هُوَ شَيْخُ الأطِبّاءِ ابْنُ سينا رَحِمَهُ اللّهُ، الَّذي قالَ : اعْدِلْ عَنِ الدَّواءِ إلى الغِذاءِ.

بتصرف عن : (الغذاء لا الدّواء) للدكتور صبري القبّاني

تدريس موضوع الدواء في الغذاء باستراتيجية التساؤل

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

2- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص وتوظفها في جمل مفيدة.

4- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

5- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

6- تتحدث شفوياً عن الفواكه والخضروات والحبوب التي تفضلها من خلال جلسة عصف ذهني في حدود دقيقتين.

7- تنمو لديها مؤشرات التساؤل.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

تمهد المعلمة لهذا الموضوع بطرح أسئلةعلى الطالبات عن أنواع الخضراوات والفواكه التي منحنا اياها الله الخالق وأنواع الأغذية التي قمن بتناولها على وجبة الافطار أو الغداء أو العشاء. أو تقوم المعلمة بسرد قصة تتحدث عن فوائد الغذاء لجسم الإنسان وغير ذلك.

2- قراءة المعلمة الجهرية الأنموذجية:

تقرأ المعلمة الموضوع قراءة جهرية أنموذجية معبرة.

3- قراءة الطالبات الصامتة:

تمنح المعلمة (5) دقائق لقراءة الطالبات الموضوع قراءة صامتة.

4- قراءة الطالبات الجهرية:

تقرأ الطالبات الموضوع قراءة جهرية بحيث تقرأ الطالبة فقرة أو أكثر، ويجب أن تستوفي هذه القراءة جميع شروطها. على أن تشارك جميع الطالبات بهذه القراءة.

5- القراءة التفسيرية:

في هذه الخطوة تبدأ المعلمة بتفسير النص بكلماته وجمله وعباراته وفقراته، بحيث تكون هذه القراءة قراءة فاهمة. وفيها تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التساؤل، ويعطي نشاطان حول كل مؤشر من مؤشرات التساؤل، كما يأتي:

- **<u>النشاط الأول:</u>**

ما الفكرة الرئيسة الواردة في النص؟ بيني الفائدة الصحية التي تقدمها النباتات لنا ولأسرنا.

- **<u>النشاط الثاني:</u>**

إذا ذهبتِ إلى السوق بمرافقة والديكِ لشراء حاجاتكم. هل تنصحين والديكِ بشراء المضادات الحيوية من الصيدلية ؟ أم شراء الخضراوات والفواكه التي تحوي مفعولها؟

(المؤشر للنشاطين) :" القدرة على معرفة مضمون المادة".

- **<u>النشاط الثالث:</u>**

فسري قول أبقراط "أبو الطب": طعامكم دواؤكم، ودواؤكم في طعامكم.

- **<u>النشاط الرابع:</u>**

بيني رأيكِ في قول ابن سينا: "اعدل عن الدواء إلى الغذاء".

(المؤشر للنشاطين):" التمكن من المهارات العقلية".

- **<u>النشاط الخامس:</u>**

نرى على ابواب المدارس تجمعات للطلبة حول الباعة المتجولين يريدون شراء الأغذية منهم. هل تصرف هؤلاء الطلبة صحيح؟ ماذا تقولين لهم؟

- **<u>النشاط السادس:</u>**

لوطلبت منكِ والدتكِ مساعدتها في إعداد طعام الغداء، ولاحظتِ عدم قيامها بغسل الخضراوات قبل طبخها. كيف تتصرفين تجاه ما قامت به والدتكِ.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على حل المشكلات".

- **النشاط السابع:**

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "المعدة بيت الداء" وضحي قول الرسول الكريم في ضوء ما ورد من أفكار في الدرس.

- **النشاط الثامن:**

فرقي في المعنى بين الكلمتين التي وضع اسفلهما خط في الجملتين الاتيتين:

- اعْدِل عن الدواء إلى الغذاء .
- اعْدِل بين الناس.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده".

- **النشاط التاسع:**

ورد في نص الدرس بعض العادات الصحية لتناول الغذاء. تحدثي عن ثلاث عادات اخرى لم يرد ذكرها في النص.

- **النشاط العاشر:**

وأنتِ تجلسين في بيتكِ حضرت صديقة والدتكِ إليها وهي تعاني من ألم في معدتها وتريد الذهاب إلى أحد المشعوذين الذين يقبل عليهم بعض الناس للعلاج بكثرة. قدمي لصديقة امكِ ثلاث مخاطر تتعرض لها إذا ذهبت إلى المشعوذين .

(المؤشر للنشاطين):" تشجيع الطالب على الابتكار".

- **النشاط الحادي عشر:**

ينمو في بلادنا انواع متعددة من النباتات العشبية التي تستخدم في العلاج الطبي، تحدثي عن واحدة منها مبينة فوائدها الطبية؟ والحالات المرضية التي يمكن أن نستعملها لعلاجها.

- **<u>النشاط الثاني عشر:</u>**

تصوري نفسكِ عاملة في أحد المطاعم، وترين العمال يعدون المأكولات بطرق غير صحية. فماذا تقولين لهم، ولو كنتِ انتِ من تملكين هذا المطعم فكيف تتصرفين معهم.

(المؤشر للنشاطين): "تعرف قدرات الطالب واستعداداته".

- **<u>النشاط الثالث عشر:</u>**

احدى الفتيات رأت والدها يغش في صناعة اللبن وبيعه للناس، وعندما عاتبته في ذلك، قال لها: كل الباعة يفعلون ذلك من أجل الربح. فقالت الفتاة لأبيها ....

- **<u>النشاط الرابع عشر:</u>**

تقوم المعلمة بإعداد موقف تمثيلي تؤدي فيه إحدى الطالبات دور المريض الذي يصر على عدم تناول أي شئ للتغلب على مرضها سوى الدواء الذي نشتريه من الصيدلية والذي يحتوي مواد كيميائية، تقابلها طالبة أخرى تمثل دور المريض الذي ينادي بالمزج بين الدواء الكيماوي والدواء الغذائي. ميزي أيهما صاحبة الموقف الصحيح.

(المؤشر للنشاطين):" تهيئة جو من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي".

- **<u>النشاط الخامس عشر:</u>**

تأملي قول الرسول صلى الله عليه وسلم عندما ردَّ على أحدهم الذي لا يستطيع أن يسدَّ جوعه بلقيمات، فقال له:" ثلث للطعام، وثلث للماء، وثلث للهواء" وبيني الحكمة من هذا التقسيم.

- **<u>النشاط السادس عشر:</u>**

تأملي قول الفتاة في زمن الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، عندما شاهدت والدتها تخلط الحليب بالماء، فقالت الفتاه: يا اماه إن أمير المؤمنين قد منع خلط الحليب بالماء، فقالت والدتها: إن أمير المؤمنين لا يرانا، فقالت الفتاه: إذا كان أمير المؤمنين لا يرانا، فإن الله يرانا. ما سبب اختلاف

موقف الفتاه عن موقف الأم.

(المؤشر للنشاطين): "تعويد المتعلم على التفكير التأملي".

- **النشاط السابع عشر:**

توزع المعلمة الطالبات على شكل ثلاثة مجموعات، الأولى: مجموعة الخضراوات، والثانية: مجموعة الحبوب، والثالثة: مجموعة اللحوم. وتقوم كل مجموعة ببيان فوائدها لجسم الانسان .

- **النشاط الثامن عشر:**

تطرح احدى الطالبات الموقف الاتي: رأيت أختي تأكل بنهم على وجبة العشاء، ثم توجهت إلى سريرها ونامت، فأيقنت أن تصرفها خاطئ. لماذا؟

(المؤشر للنشاطين): "زيادة درجة التفاعل مع الموقف التعليمي".

- **النشاط التاسع عشر:**

- ابحثي في النص عن كلمة تطلق على: الحمص، العدس، الفول.
- ابحثي في النص عن كلمة تطلق على: البطاطا، البندورة، الخيار.
- ابحثي في النص عن كلمة تطلق على: الموز، التفاح، الفراولة .

- **النشاط العشرون:**

استخرجي من النص ما يقابل الكلمات الآتية في المعنى :

- نطلقها:
- رتبتها:
- أكثرهم علماً:

(المؤشر للنشاطين): "إثارة الانتباه نحو المادة مدار الموضوع".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد، والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، والمحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

تدريس موضوع الدواء في الغذاء باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

2- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص وتوظفها في جمل مفيدة.

4- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

5- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

6- تتحدث شفوياً عن الفواكه والخضروات والحبوب التي تفضلها من خلال جلسة عصف ذهني في حدود دقيقتين.

7- تنمو لديها مؤشرات التفكير بصوتٍ عالٍ.

خطوات الدرس:

تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ، كما يأتي:

- **النشاط الأول:**

تحدثي عن الفكرة التي تناولتها العبارة الآتية: "إذا ذهبنا إلى السوق لنشتري حاجاتنا من بائع الخضراوات ، فلنتذكر أننا لا نجد عنده الغذاء وحده وإنما نجد عنده الدواء أيضا".

- **النشاط الثاني:**

عبّري لزميلاتكِ عن الفكرة التي تناولتها الفقرة الثالثة.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً".

- **النشاط الثالث:**

وضحي لزميلاتكِ المقصود بالعبارة الآتية: "الخضراوات والفواكه التي تحفل بها الأسواق كنز دوائيٌّ نادرٌ الثمن".

- **النشاط الرابع:**

قارني بصوت مسموع أمام زميلاتكِ بين الموقفين الاتيين :

طالبة تأكل دون أن تمضغ الطعام بشكل جيد، وطالبة تتناول الطعام بشكل سليم.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على معالجة الأفكار التي يتناولها النص".

- **النشاط الخامس:**

حللي بصوت مسموع عبارة الكاتب: "لا ندخل طعاماً على طعام قبل أن تهضم المعدة ما فيها" .

- **النشاط السادس:**

ماذا يعني لكِ قول الكاتب: " إن السرور ليس في متعة العين بمشاهدة الأزهار ولا في رائحتها الزكية فقط".

(المؤشر للنشاطين): "الاعتماد على النفس في تحليل النص".

- **النشاط السابع:**

تعاوني مع زميلاتكِ في إعداد برنامج غذائي متكامل خلال يوم من أيام الأسبوع.

- **النشاط الثامن:**

بالتعاون مع افراد مجموعتكِ أديري حوارا بصوت مسموع حول الفوائد المستقاه من العبارة الآتية :

"العقل السليم في الجسم السليم".

(المؤشر للنشاطين): "تعزيز الجانب التعاوني، التشاركي بين الطلبة".

- **النشاط التاسع:**

نصح كاتب النص القارئ بضرورة التنويع في غذائه، ماذا تتوقعين لصحة شخص نوع في غذائه، واخر لم ينوع في غذائه.

- **النشاط العاشر:**

هل تتوقعين أن الطبيب المسلم ابن سينا ترك الدواء في الحالات المرضية إلى الغذاء فقط، أم أنه اراد أن يقول شيئا اخر.

(المؤشر للنشاطين):" تحسين القدرة على التنبؤ بمجريات النص".

- **النشاط الحادي عشر:**

الخضراوات والفواكه تقدم لنا الغذاء الكامل والدواء الشافي. تخيلي المواقف الآتية وتحدثي عنها بصوت مسموع امام زميلاتكِ، وايها تفضلين:

- شخص يفضل تناول الدواء الموصوف من الصيدلية فقط.
- شخص يفضل تناول الاعشاب فقط دون الرجوع إلى الطبيب.
- شخص يحب أن يمازج بين تناول الأعشاب والدواء.

– **النشاط الثاني عشر:**

تخيلي نفسكِ طبيبة تريدين اعطاء محاضرة في مدرستكِ، ماذا تقولين حول:

- الإسراف في تناول الطعام.
- اتباع العادات الصحية.

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على تخيل المعلومات الموصوفة في النص".

– **النشاط الثالث عشر:**

وردت في النص عادات صحية سليمة متعددة، قارني أمام زميلاتكِ بين ما تقومين به من عادات غذائية وما ورد في النص.

– **النشاط الرابع عشر:**

اذكري أمام زميلاتك بماذا تذكّرك أقوال كاتب النص الآتية:

أ: سر الدواء الشافي في الغذاء الكامل.

ب: اذا اردنا ان نفيد من غذائنا فلنتبع العادات الصحية.

ج: الخضراوات والفواكه كنز غذائي نادر رخيص الثمن.

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة".

– **النشاط الخامس عشر:**

اذكري بصوت واضح معاني ما يأتي:

- أكابر الأطباء.
- وقد نسقتها أيدينا.
- نُسرِّحُ أبصارنا.

- **النشاط السادس عشر:**

هناك معنى ظاهر ومعنى باطن بيني أمام زميلاتك المعنى الظاهر والمعنى الباطن فيما يأتي:

- بائع الخضراوات لا نجد عنده الغذاء وحده ، وإنما نجد الدواء أيضا.
- نسرح ابصارنا في الحقول المترامية.
- اعدل عن الدواء إلى الغذاء.
- العقل السليم في الجسم السليم.

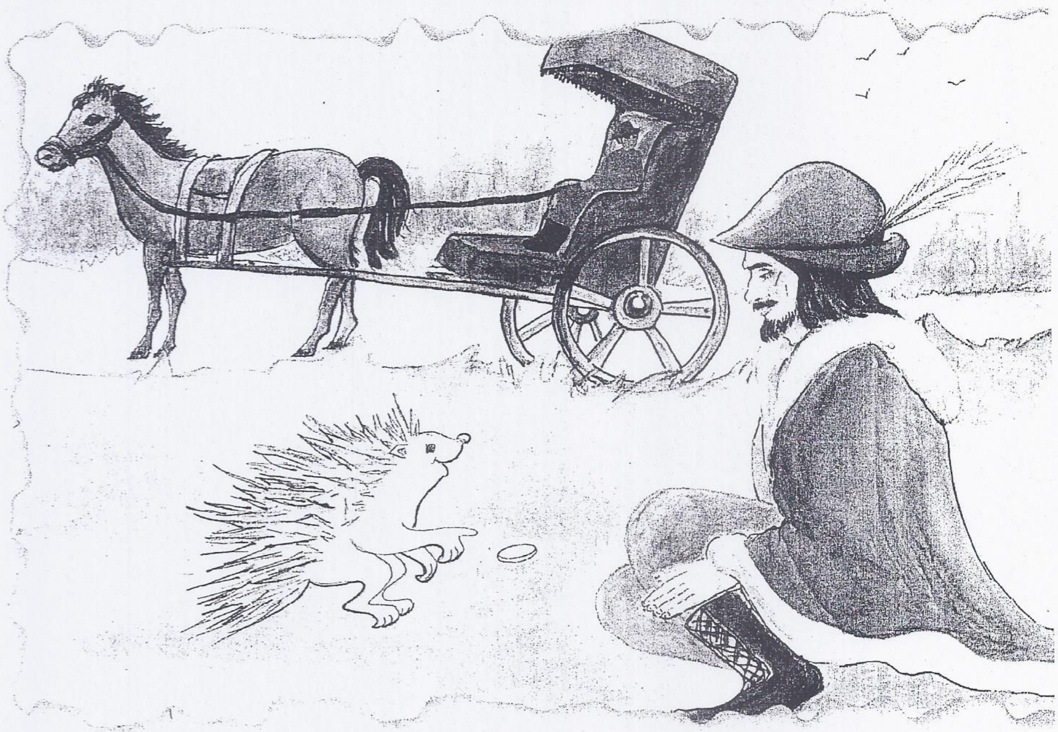
(المؤشر للنشاطين): "تحسين الفهم القرائي لدى المتعلم".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد، والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، والمحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

الوحدة الخامسة

القُنْفُذُ

نَصُّ القِراءة



(حِكايةٌ مُترْجمةٌ)

بَيْنَما كانَ القُنْفُذُ يَحُثُّ خُطاهُ مُسْرِعًا، وجَدَ قِرْشًا على الطَّريقِ، وصادَفَ أنْ مَرَّ في هذا الوَقْتِ أَحَدُ النُّبَلاءِ بِجانِبِهِ. وعِنْدَما رَآهُ القُنْفُذُ أطْبَقَ على القِرْشِ بِيَدِهِ. رَدَّدَ وكَأنَّهُ يُحَدِّثُ نَفْسَهُ: أمْلِكُ ما لا يَمْلِكُهُ هذا النَّبيلُ! أمْلِكُ ما لا يَمْلِكُهُ هذا النَّبيلُ!

تَناهَتْ هذِهِ الكَلِماتُ إلى مَسامِعِ النَّبيلِ، فَلَمْ يُعْجِبْهُ ذلِكَ. وأمَرَ سائِقَ العَرَبَةِ بالتَّوَقُّفِ، وَسَأَلَ القُنْفُذَ: ما هذا الشَّيءُ الَّذي تَمْلِكُهُ ولا أمْلِكُهُ أنا؟ أَجابَ القُنْفُذُ: هَذا هُوَ. وأطْلَعَهُ على القِطْعَةِ النَّقْدِيَّةِ النُّحاسِيَّةِ الَّتي بَيْنَ يَدَيْهِ. غَضِبَ النَّبيلُ وأمَرَ سائِقَ العَرَبَةِ بِانْتِزاعِ القِطْعَةِ مِنْهُ.

فَقالَ القُنْفُذُ: إذَنْ هَذا صَحيحٌ، إنَّكَ لا تَمْلِكُ حَتّى قِرْشًا واحِدًا. وإلاّ تَرَكْتَهُ لِي. اسْتَشاطَ النَّبيلُ غَضَبًا، ورَمَى بِالقِرْشِ أرْضًا وقالَ بِهُزْءٍ: خُذْ قِرْشَكَ ، فَإنَّنِي لَسْتُ بِحاجَةٍ إليهِ. ضَحِكَ القُنْفُذُ وهُوَ يُرَدِّدُ: لَقَدْ خافَ! لَقَدْ خافَ! لِذلِكَ رَمَى لِي بِالقِرْشِ، إنَّنِي أخَفْتُهُ وسَأذْهَبُ إلى الجَميعِ، وأُحَدِّثُهُم عَنْ جُبْنِ هَذا النَّبيلِ . عِنْدَ ذَلِكَ، قَفَزَ النَّبيلُ مِنَ العَرَبَةِ، وأرادَ الانْقِضاضَ عَلَى القُنْفُذِ وهَدَّدَهُ قائِلاً: الآنَ سَتَعْرِفُ إنْ كُنْتَ أخَفْتَنِي أمْ لا؟ مَدَّ يَدَهُ، لِيَلْتَقِطَ القُنْفُذَ، لكِنَّ القُنْفُذَ التَوَى وتَكَوَّرَ كالكُرَةِ. فَبَرَزَتْ إبَرُهُ عَلى جِلْدِهِ لِتَخِزَ مَنْ يَلْمِسُهُ.

صَرَخَ النَّبيلُ مِنْ شِدَّةِ الغَيْظِ مُتَوَعِّدًا وَدَخَلَ العَرَبَةَ، وأمَرَ السّائِقَ بِمُغادَرَةِ المَكانِ. أمَّا القُنْفُذُ فَأخَذَ يَرْقُصُ ويُرَدِّدُ وهُوَ يُتابِعُ العَرَبَةَ بِنَظَرِهِ: نَبيلُنا غَنِيٌّ، ولكِنَّ عَقْلَهُ صَغيرٌ! نَبيلُنا غَنِيٌّ، ولكِنَّ عَقْلَهُ صَغيرٌ! وهَكَذا سَخِرَ القُنْفُذُ كَثيرًا مِنْ هَذا النَّبيلِ البَخيلِ والأحْمَقِ.

بتصرف عن : مِنْ حِكَايا الشّعوبِ السّوفيتيّةِ، تَرْجَمَةُ / حَمْدَةُ الزّعبي

تدريس موضوع القنفذ باستراتيجية التساؤل

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

2- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص وتوظفها في جمل مفيدة.

4- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

5- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

6- تتحدث شفوياً عن قصة أو حكاية قصيرة عن الحيوان في حدود دقيقتين.

7- تتعود الإصغاء مع فهم ما تسمع.

8- تجيب عن أسئلة فيها محاكمة وتفكير سليم .

9- تنمو لديها مؤشرات التساؤل.

خطوات الدرس:

1) التمهيد:

تمهد المعلمة لهذا الموضوع بسرد قصة وردت على السنة الحيوانات تتحدث عن الصراع بين الخير، والشر ثم تطرح أسئلة حول أحداث القصة .

2) قراءة المعلمة الجهرية الأنموذجية:

تقرأ المعلمة الموضوع قراءة جهرية أنموذجية معبرة.

3) قراءة الطالبات الصامتة:

تمنح المعلمة (5) دقائق لقراءة الطالبات الموضوع قراءة صامتة.

4) قراءة الطالبات الجهرية:

تقرأ الطالبات الموضوع قراءة جهرية بحيث تقرأ الطالبة فقرة أو أكثر، ويجب أن تستوفي هذه القراءة جميع شروطها. على أن تشارك جميع الطالبات بهذه القراءة.

5) القراءة التفسيرية:

في هذه الخطوة تبدأ المعلمة بتفسير النص بكلماته وجمله وعباراته وفقراته، بحيث تكون هذه القراءة قراءة فاهمة. وفيها تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التساؤل، ويعطي نشاطان حول كل مؤشر من مؤشرات التساؤل، كما يأتي :

- **النشاط الأول:**

ما الفكرة التي تدور حولها احداث القصة ؟

- **النشاط الثاني:**

يحاول بعض الناس الحصول على اشياء لا يملكونها، باستخدام القوة وإجبار الاخرين على التنازل عنها، هل تعتقدين أن هذا الأسلوب في التعامل مع الاخرين صحيح. ولماذا؟

(المؤشر للنشاطين) :" القدرة على معرفة مضمون المادة".

- **<u>النشاط الثالث:</u>**

أ: اقترحي عنوانا مناسبا للفقرة الثانية .

ب: لماذا أراد النبيل مهاجمة القنفذ والانقضاض عليه ؟

- **<u>النشاط الرابع:</u>**

عللي قول القنفذ: "إذن هذا صحيح إنك لا تملك حتى قرشا واحدا ".

(المؤشر للنشاطين):" التمكن من المهارات العقلية".

- **<u>النشاط الخامس:</u>**

لو كنتِ مكان النبيل وواجهك مثل هذا الموقف، كيف تتصرفين ؟

- **<u>النشاط السادس:</u>**

كان فقدان القرش مشكلة كبيرة بالنسبة للقنفذ، كيف استطاع القنفذ إعادة القرش. لو كنتِ مكانه هل ستحلين المشكلة بالطريقة نفسها أم ستتبعين حلا اخر في حل المشكلة. وضحي ذلك ؟

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على حل المشكلات".

- **<u>النشاط السابع:</u>**

قال الشاعر:

لكل داء دواء يستطب به   الإ الحماقة أعيت من يداويها .

استخرجي من النص موقفا يتوافق مع معنى هذا البيت .

- **<u>النشاط الثامن:</u>**

تعني كلمة (النبيل) الشريف صاحب المكانة الرفيعة. هل تجدين أن هذه الصفة تتوافق وما صدر

من النبيل من سلوكات في القصة.

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على تنشيط ذهن المتعلم وترشيد جهوده".

- **<u>النشاط التاسع:</u>**

لو كنتِ كاتبة لهذه القصة. فما النهاية التي تقترحينها لها ؟

- **<u>النشاط العاشر:</u>**

اذكري أكبر عدد ممكن من الصفات التي يمكن ان تصفي بها كل من :

أ- القنفذ. ب- النبيل.

(المؤشر للنشاطين):" تشجيع الطالب على الابتكار".

- **<u>النشاط الحادي عشر:</u>**

جاء على لسان القنفذ: "أملك ما لا يملكة هذا النبيل". برأيكِ هل فعلا كان القنفذ محقا بقوله. وضحي ذلك؟

- **<u>النشاط الثاني عشر:</u>**

مسترشدة بسلوك القنفذ، اذكري مبدأين حياتيين يمكن استخلاصهما من النص. وهل أعجبكِ هذا السلوك.

(المؤشر للنشاطين): "تعرف قدرات الطالب واستعداداته".

- **<u>النشاط الثالث عشر:</u>**

كتابة إحدى الفقرات على السبورة، وحذف بعض الكلمات منها وتكليف الطالبات اختيار الكلمات المناسبة لوضعها في المكان المناسب وقراءتها أمام الزميلات بصوت مسموع مثل:

بينما كان ....يحث خطاه مسرعا. وجد ....على الطريق.

- **<u>النشاط الرابع عشر:</u>**

تقوم المعلمة بكتابة مقدمة لقصة. ثم تكلف الطالبات إضافة أحداث لهذه القصة شفويا بعد التفكير بهذه الأحداث. للوصول إلى قصة متكاملة بمشاركة جميع الطالبات .

(المؤشر للنشاطين):" تهيئة جو من الإثارة والحماس في الموقف التعليمي".

- **النشاط الخامس عشر:**

تأملي حركات القنفذ منذ بداية القصة حتى نهايتها. هل تجدين أنها مناسبة للموقف الذي جاءت فيه ولماذا ؟

- **النشاط السادس عشر:**

استخدم القنفذ أسلوبا معينا في اثناء حديثه مع النبيل. ما هو؟ ولماذا أكثر من استخدامه؟

(المؤشر للنشاطين): "تعويد المتعلم على التفكير التأملي".

- **النشاط السابع عشر:**

توزع المعلمة على مجموعة من الطالبات بطاقات كتب على كل منها فقرة من فقرات النص، وتطلب اليهن إعادة ترتيبها بحيث تكتمل أحداث القصة، ثم تكلف إحدى الطالبات بقراءتها بعد الانتهاء من ترتيبها .

- **النشاط الثامن عشر:**

تركز كثير من الحكايات الشعبية على موضوع انتصار الخير على الشر، وأن الإنسان بجوهرة لا بمظهره. لماذا ؟

(المؤشر للنشاطين): "زيادة درجة التفاعل مع الموقف التعليمي".

- **النشاط التاسع عشر:**

ورد في القصة صفات للنبيل ذكرت على لسان القنفذ مثل البخل والجبن والحمق. استنتجي صفات أخرى للنبيل لم يذكرها القنفذ ؟

- **النشاط العشرون:**

أ: هل تظنين أن النبيل كان محقا بما فعله مع القنفذ ؟ وضحي..........

ب: هل غيرت هذه القصة من أسلوب تفكيركِ، كيف؟

(المؤشر للنشاطين): "إثارة الانتباه نحو المادة مدار الموضوع".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد، والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، والمحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

تدريس موضوع القنفذ باستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ

النتاجات الخاصة للدرس:

يتوقع من الطالبة بعد قراءة النص أن:

1- تقرأ النص قراءة جهرية مراعية مواطن الوصل والوقف فيه.

2- تقرأ النص قراءة صامتة فاهمة.

3- تتعرف دلالات الألفاظ والتراكيب الجديدة الواردة في النص وتوظفها في جمل مفيدة.

4- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص.

5- تنمو لديها القيم والاتجاهات الإيجابية الواردة في النص.

6- تتحدث شفوياً عن قصة أو حكاية قصيرة عن الحيوان في حدود دقيقتين.

7- تتعود الإصغاء مع فهم ما تسمع.

8- تجيب عن أسئلة فيها محاكمة وتفكير سليم .

9- تنمو لديها مؤشرات التفكير بصوتٍ عالٍ.

خطوات الدرس: خطوات الدرس:

1) التمهيد:

تمهد المعلمة لهذا الموضوع بسرد قصة وردت على السنة الحيوانات تتحدث عن الصراع بين الخير، والشر ثم تطرح أسئلة حول أحداث القصة.

2) قراءة المعلمة الجهرية الأنموذجية:

تقرأ المعلمة الموضوع قراءة جهرية أنموذجية معبرة.

3) قراءة الطالبات الصامتة:

تمنح المعلمة (5) دقائق لقراءة الطالبات الموضوع قراءة صامتة.

4) قراءة الطالبات الجهرية:

تقرأ الطالبات الموضوع قراءة جهرية بحيث تقرأ الطالبة فقرة أو أكثر، ويجب أن تستوفي هذه القراءة جميع شروطها. على أن تشارك جميع الطالبات بهذه القراءة.

5) القراءة التفسيرية:

في هذه الخطوة تبدأ المعلمة بتفسير النص بكلماته وجمله وعباراته وفقراته، بحيث تكون هذه القراءة قراءة فاهمة. وفيها تزود الطالبات بأنشطة لها علاقة باستراتيجية التساؤل، ويعطي نشاطان حول كل مؤشر من مؤشرات التساؤل، كما يأتي :

- **النشاط الأول:**

ورد في الفقرة الثالثة مجموعة من الأفكار استخرجيها وناقشيها مع زميلاتكِ.

- **النشاط الثاني:**

"استطاع القنفذ أن يتغلب على النبيل ويستعيد القرش منه". تحدثي عن هذه الفكرة موضحة

الاساليب التي استخدمها القنفذ لاستعادة حقه (قرشه).

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على التعبير عن الأفكار لفظياً".

- **<u>النشاط الثالث:</u>**

لخصي القصة شفويا موضحة موقف القنفذ من النبيل.

- **<u>النشاط الرابع:</u>**

ماذا قصد القنفذ بقولة: "نبيلنا غني، ولكن عقلة صغير ". وضحي ....

(المؤشر للنشاطين):" القدرة على معالجة الأفكار التي يتناولها النص".

- **<u>النشاط الخامس:</u>**

- من الاشخاص الذين ظهروا في هذه القصة ؟
- ما الصفات التي يمكن ان يتصف بها القنفذ ؟
- ما الصفات التي يمكن ان يتصف بها النبيل ؟

- **<u>النشاط السادس:</u>**

- ما الحدث الرئيسي الذي تدور حوله القصة ؟
- استخدم الكاتب الفاظًا مثل: (هدده، متوعدا، شدة الغيظ) لماذا؟

(المؤشر للنشاطين): الاعتماد على النفس في تحليل النص.

- **<u>النشاط السابع:</u>**

هل تعتقدين أن هذه القصة واقعية ؟ اكتبي ما ترينه واقعيا، وما الذي ترينه غير واقعي. ثم ناقشي مع مجموعتكِ بصوت مسموع واتفقي معهن على جملة واحدة أو اثنتين تدل على ما هو واقعي، وكذلك جملة او اثنتين تدل على ما هو غير واقعي.

- **النشاط الثامن:**

ناقشي مع زميلاتكِ (مجموعتكِ) بصوت مسموع كيف يمكن أن يكون سوء التصرف سببا في وقوع المشكلات بين الناس. واكتبي ما توصلت اليه المجموعة، ثم اعرضيها على زميلاتكِ في المجموعات الاخرى .

(المؤشر للنشاطين): "تعزيز الجانب التعاوني، التشاركي بين الطلبة".

- **النشاط التاسع:**

هل سبق أن حكمتِ على شخص من خلال مظهره، ثم تبين لكِ من خلال تعاملكِ معه أن حكمكِ في غير مكانه، كيف كان شعوركِ.

- **النشاط العاشر:**

- تقوم المعلمة بقراءة الفقرة الأولى من النص (القصة)، ثم تكلف الطالبات إكمال الأحداث من وجهة نظرهن .
- هل فكر النبيل بما فعله مع القنفذ؟ أم أن فعله كان ردة فعل لما حدث معه مع القنفذ؟

(المؤشر للنشاطين):" تحسين القدرة على التنبؤ بمجريات النص".

- **النشاط الحادي عشر:**

تخيلي نفسكِ كاتبة لهذه القصة، ما الأحداث التي يمكن أن تضيفيها لها أو تحذفينها؟

- **النشاط الثاني عشر:**

لو كنتِ مكان القنفذ هل ستستخدمين الأساليب التي استخدمها لاسترجاع قرشه؟

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على تخيل المعلومات الموصوفة في النص".

- **النشاط الثالث عشر:**

هل تذكركِ هذه القصة بقصص أخرى وردت على السنة الحيوانات. اسرديها

أمام زميلاتكِ بصوت مسموع. موضحة الدروس المستفادة منها. مع التركيز على أوجه التشابه بينها وبين قصة القنفذ.

- **<u>النشاط الرابع عشر:</u>**

هناك صراع دائم بين الخير والشر، وتنتهي جميع القصص بتغلب الخير على الشر. اذكري موقفا من حياتكِ يدل على ذلك. وقارنيه مع ما حدث مع القنفذ.

(المؤشر للنشاطين): "القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرة السابقة".

- **<u>النشاط الخامس عشر:</u>**

علام تدل كل عبارة من العبارات الآتية:

- "أراد الانقضاض على القنفذ وهدده قائلا: ستعرف إن كنت أخفتني أم لا".
- "نبيلنا غني ولكن عقلة صغير ".

- **<u>النشاط السادس عشر:</u>**

ما السلوكات التي تستشفينها من العبارات الآتية:

- "رمى بالقرش أرضا وقال بهدوء: خذ قرشك فانني لست بحاجة اليه ".
- "غضب النبيل وأمر سائق العربة بانتزاع القطعة منه".
- ضحك القنفذ وهو يردد: "لقد خاف، لقد خاف".

(المؤشر للنشاطين): "تحسين الفهم القرائي لدى المتعلم".

ملاحظة: تتضمن خطوات الدرس أيضا ما جاء في الكتاب المقرر من الأداء القرائي، والمعجم والدلالة، والقواعد، والتطبيقات اللغوية، والتدريبات، المحفوظات، والمحادثة، والكتابة.

الملحق (5)

طريقة التدريس الإعتيادية كما وردت في دليل المعلم

استراتيجيات التدريس وإدارة الصف:

- التدريس المباشر: أنشطة القراءة المباشرة، العمل في الكتاب المدرسي.
- العمل الجماعي: المجموعات المتعاونة، المناقشة.
- استراتيجية التفكير الناقد.

خطوات التنفيذ:

- تهيئة الطلبة للدرس بتعريف الجو العام للنص، ومناقشة فكرة: الاعتماد على النفس في طلب الرزق، وضرورة تحلّي الفرد بالصبر والمثابرة والجدّ في العمل.
- يقرأ الطلبة النص قراءة صامتة. يلي ذلك أسئلة، مثل: كم عمر ولد المنفلوطي؟ ما المقصود بعبارة "أن ينشأ عزوفاً مترفقاً. ما العبرة المستفادة من هذه الوصيّة؟ حدّد الفكرة الرئيسة الواردة في النص، واكتبها في دفترك.
- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة **(قدوة)**: ثم يقرأ الطلبة المجيدون قراءة محاكاة مع التركيز على مواطن الوقف والوصل، ولفظ همزات القطع والمد، والتمييز ما بين لفظ الهاء والتاء المربوطة، المدّ في أول الكلمة ووسطها.
- مناقشة الطلبة في تدريبات المعجم والدلالة لتفسير الألفاظ الجديدة من خلال توظيف الكلمات الجديدة في جمل مفيدة، وسياق النص، والترادف، والتضاد.

- تنفيذ تدريبات الكتاب (1 و2 و3 و4 و5) من خلال العمل الفردي ثم الجماعي، يستعين المعلم بالسبورة، وصحائف الأعمال، وجهاز العرض الرأسي للشفافيات.
- تدريب الطلبة على لفظ كلمات فيها حرف (التاء المربوطة) وأخرى فيها حرف (الهاء) والتمييز بينهما في النطق، والإكثار من هذه الأمثلة ومحاكاتها.
- يجيب الطلبة عن أسئلة الاستيعاب التي تختبر فهم الطالب واستيعابه لأفكار الدرس ومعانيه ومغزاه، مع بيان رأيه فيه، ويقدّم المعلم التغذية الراجعة (توجيه الطلبة نحو الإجابة الصحيحة).
- عودة للقراءة الجهرية بمصاحبة التعبيرات الجسدية المناسبة، لتنمية مهارة القراءة الصحيحة، والنطق السليم، والإلقاء بطلاقة لدى جميع الطلبة، وذلك بتكليف كل طالب بقراءة فقرة من الدرس.

قضيّة للتفكير: أهمية النصيحة في حياة الإنسان، وبخاصة عندما تكون من الآباء أصحاب الخبرة والتجربة في الحياة.

الملحق (6)

كتاب تسهيل المهمة

جامعة العلوم الإسلامية العالمية
كلية العلوم التربوية

World Islamic Sciences &Education
University (WISE)

الرقم: ٢٣/٩/١٢/٤ / ٥٦٠

الموافق: ٢٠١٤/٩/١٧

لمن يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يرجى التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدكتوراه يسرى محمد مقبل **الزيود** من جامعة العلوم الإسلامية العالمية تخصص **المناهج والتدريس**، كونها ستقوم بتطبيق دراسة بعنوان "**أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي**" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

عميد كلية العلوم التربوية

د. سعود فهاد الخريشه

فاكس: ٥٠٦٤٠١٥ ، ص . ب ١١٠١ ، الرمز البريدي ١١٩٤٧ عمان – الأردن بريدإلكتروني:educational.fac@wise.edu.jo هاتف: ٥٦٠٠٢٣٠

Tel : 5600230- Fax : 5064015 – P.O Box educational.fac@wise.edu.jo,11947 Amman-Jordan Postal Code